

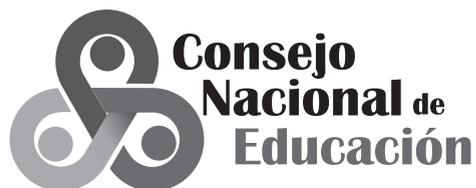
Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente

Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y
a la construcción concertada de una política educativa



Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente

Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa



“Podemos aprender mejor”

Percepciones de los niños, niñas y adolescentes peruanos sobre su educación

Un estudio en Lima, Piura, Ucayali y Ayacucho

Patricia Ames y Vanessa Rojas

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Patricia Ames Ramello (Investigadora responsable)

Vanessa Rojas Arangoitia

COLABORACIÓN

Mauricio Cerna Rivera

COORDINACIÓN TÉCNICA

Luis Guerrero Ortiz

Yina Rivera Brios

Este estudio se realizó por iniciativa
de la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente
y contó con el apoyo financiero de Unicef, Derrama Magisterial y el Consejo Nacional de Educación



Introducción

Este libro presenta los resultados del estudio “Percepciones de niños, niñas y adolescentes de escuelas públicas sobre su educación”, realizado entre junio y diciembre del año 2010 en escuelas rurales y urbanas de cuatro regiones del país. Este estudio tuvo como propósito recoger el punto de vista de niños, niñas y adolescentes sobre diversos temas referidos a su experiencia educativa, como la escuela, los docentes, los aprendizajes y su propio rol como estudiantes. El estudio surgió por iniciativa de la Mesa Interinstitucional de Buena Docencia, impulsada por el Consejo Nacional de Educación (CNE) y Foro Educativo, e integrada por diversas entidades estatales y de la sociedad civil. En el esfuerzo por definir de manera consensuada criterios de buen desempeño docente, la Mesa Interinstitucional se propuso realizar algunos estudios que aporten evidencias sobre aspectos claves relativos al buen desempeño del maestro. Uno de dichos estudios es el que aquí presentamos, pues se consideró fundamental recoger y tomar en cuenta el punto de vista de niños, niñas y adolescentes en el proceso de construcción tanto de los criterios de buen desempeño docente, como del marco curricular de aprendizajes esenciales.

Acogimos con entusiasmo este pedido pues consideramos que, en efecto, los niños y niñas son agentes activos de su propio proceso educativo, y les asiste el derecho de ser escuchados y de que sus opiniones sean tomadas en cuenta para hacer efectivos otros derechos, como el de una buena educación y el desarrollo integral, tal y como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Lamentablemente, y a pesar de estar regulado, esto no siempre sucede, y con frecuencia las voces de niños, niñas y adolescentes son silenciadas o ignoradas, tanto en el ámbito académico como en el de la política pública. Por ello, esta investigación otorga un lugar privilegiado a las voces de los estudiantes.

Nos hemos detenido a escuchar sus preocupaciones, sus expectativas, lo que les gusta y lo que se podría mejorar. En tal sentido, este estudio intenta reportar sus opiniones con el mayor detalle y cuidado posible.

Asimismo, hemos buscado mantener un diálogo permanente con los integrantes de la Mesa Interinstitucional a lo largo de la gestación y desarrollo de esta investigación. Así, discutimos con ellos y ellas el diseño del estudio, el enfoque y los instrumentos de recolección de la información empleados, los primeros hallazgos, así como resultados preliminares del mismo, lo cual permitió enriquecer el estudio y la interpretación de los hallazgos con sus comentarios, observaciones y necesidades de información. Para la realización del estudio en sí, diversas instituciones contribuyeron con su aporte: el Consejo Nacional de Educación, el Fondo de las Naciones Unidas por la Infancia (Unicef), la Derrama Magisterial y el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) formaron una alianza para que un equipo de investigación del IEP recogiera y analizara la información necesaria. Gracias a los esfuerzos concertados de estas cuatro instituciones, y a los aportes del colectivo constituido en la Mesa Interinstitucional, pudimos realizar el estudio que aquí presentamos y que esperamos pueda servir como insumo a la importante tarea que realiza actualmente la Mesa Interinstitucional de Buena Docencia.

El documento está organizado en seis capítulos. El Capítulo 1 presenta el marco conceptual que orientó nuestro estudio, así como un balance de la investigación realizada en el país sobre el tema que nos ocupa. El Capítulo 2 explica la metodología empleada, así como los lugares y participantes en la investigación y los criterios para su selección. Este capítulo se complementa con los anexos que aparecen al final, donde compartimos los protocolos detallados de los métodos empleados, así como las consideraciones, tanto generales como prácticas, que tuvimos en cuenta al realizar el trabajo participativo con niños y niñas. Los capítulos 3, 4, 5 y 6 presentan los principales hallazgos del estudio, y se dividen de manera temática. Así, el Capítulo 3 da cuenta de las percepciones de los niños y niñas sobre su escuela, el Capítulo 4 aborda las percepciones sobre los docentes, el Capítulo 5 aborda el tema de los aprendizajes y el Capítulo 6 se dedica al rol del estudiante y a la participación estudiantil. Finalmente se ofrecen unas conclusiones y reflexiones finales, así como recomendaciones de políticas derivadas de los resultados del estudio.

Realizar este estudio con niños, niñas y adolescentes de diversas escuelas públicas ha sido un trabajo gratificante para todo el equipo de investigación, no solo por la relación de confianza que nos permitieron entablar con ellos, y por su disposición a compartir con nosotros sus puntos de vista; sino también porque nos hemos encontrado con niños, niñas y adolescentes identificados con sus escuelas, pero a la vez críticos de ellas, de sus experiencias educativas y de sus aprendizajes. Tanto los estudiantes de primaria como los

de secundaria, mostraron una capacidad conceptual para analizar su situación de manera lúcida, señalando aspectos no inmediatamente visibles para los adultos, o resaltando la importancia crucial que tienen para ellos y que con frecuencia ignoramos. Solo lamentamos que las limitaciones de tiempo y recursos no nos hayan permitido recoger también las opiniones de los niños pequeños del nivel inicial, pues experiencias de investigación previas nos han mostrado que ellos también tienen importantes cosas que decir. En general, este estudio nos reafirma en la convicción de que la voz de los niños, niñas y adolescentes debe ser escuchada, y tomada en cuenta para mejorar los procesos educativos, para incrementar nuestros conocimientos sobre ellos y, sobre todo, para realizar plenamente varios de los derechos de los niños involucrados en esta operación: su derecho a la educación y al desarrollo integral, a ser escuchados, y a la consideración primordial del interés superior del niño. Hemos tomado la expresión de uno de los niños participantes en este estudio como título para este libro, pues nos parece que esta refleja con claridad la convicción de la mayoría de los niños, niñas y adolescentes de que “pueden aprender mejor” si un conjunto de condiciones y requisitos básicos se cumplen, y en la que encontramos además un involucramiento activo de los niños en su propio aprendizaje.

Como todo trabajo intelectual, este estudio es producto del concurso de muchas personas a quienes queremos reconocer: nuestro agradecimiento primero es para los 82 niños, niñas y adolescentes que aceptaron formar parte de este estudio, y compartieron con nosotros sus perspectivas respecto a su experiencia escolar, así como a sus familias que autorizaron dicha participación. Sus nombres han sido omitidos del texto para proteger su identidad, pero agradecemos a todos y cada uno de ellos por su participación. Del mismo modo, agradecemos a los directores de las ocho escuelas visitadas, por permitirnos ingresar en ellas, trabajar con sus alumnos y facilitarnos sus instalaciones fuera del horario escolar para poder desarrollar las actividades con los niños, así como a los docentes que nos permitieron ingresar al aula para observar el proceso educativo que experimentan los niños en el día a día.

La coordinación con las escuelas, docentes y directores no hubiera sido posible sin la invaluable ayuda de diversos equipos locales de las instituciones participantes de la Mesa Interinstitucional. Así, Nora Cépeda, de Tarea, nos facilitó el contacto con las escuelas de Lima; José García, del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB), nos puso en contacto con una red de escuelas en Piura; José Coronel, de Unicef, nos apoyó generosamente con las gestiones en Ayacucho y Nora Delgado, de la Dirección Regional de Educación de Ucayali (DREU) y colaboradora con Unicef, hizo lo propio en Ucayali. A todos ellos reiteramos nuestro agradecimiento por su ayuda y colaboración en este estudio. El equipo de investigación estuvo conformado por Patricia Ames, Lucía Bacigalupo, Mauricio Cerna, Tamia Portugal y Vanessa Rojas. El equipo mostró siempre una excelente

disposición y compromiso con el desarrollo del estudio y contribuyó en las diversas etapas de su desarrollo. Mauricio Cerna colaboró en la redacción inicial de parte del informe. Patricia Ames y Vanessa Rojas estuvieron a cargo del análisis y redacción final.

A lo largo de todo el proceso, Gisele Cuglievan, de Unicef; Edmundo Murrugarra, Luis Guerrero y Yina Rivera, del Consejo Nacional de Educación; y Jorge Jaime de INFODEM-Derrama Magisterial, coordinaron e hicieron posible el apoyo necesario para realizar la investigación, y compartieron con nosotros sus opiniones sobre el diseño, los instrumentos y los avances del estudio. Agradecemos también los lúcidos comentarios de Alejandro Cussianovich, Carmen López y Amparito Calla Rodríguez a los resultados preliminares de este estudio, y al Consejo Nacional de Educación por invitarnos a presentarlos en el Primer Congreso Pedagógico Nacional realizado en la ciudad de Trujillo en agosto del 2010.



1

Aproximación conceptual y estado de la investigación

“Los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”.

(Artículo 12.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño)

Este capítulo presenta la manera cómo nos aproximamos conceptualmente a la investigación con niños, niñas y adolescentes a fin de conocer sus puntos de vista sobre su propia educación. Esta aproximación se nutre de dos corrientes distintas y a la vez complementarias, como son, por un lado, la nueva sociología de la infancia, que reconoce a los niños como actores sociales y agentes activos de su propio desarrollo; y por otro, el enfoque de derechos, que reconoce a niños y niñas no como objetos de atención, sino como sujetos de derechos, con capacidad por tanto para defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos, en este caso, su derecho a la educación. Ambas posturas coinciden en la centralidad y agencia de la infancia, si bien su ámbito de aplicación se encuentra con mayor frecuencia ligado a la producción académica en el primer caso y al ámbito de las políticas sociales, en el segundo¹.

¹ Existen otras diferencias entre ambas aproximaciones que no nos detendremos a discutir aquí, como el carácter deconstructivista del análisis empleado por varios de los adscritos a la primera vs. el universalismo inherente a la segunda; sin embargo consideramos que sus puntos de confluencia permiten trabajarlas de modo complementario.

El capítulo ofrece también un balance de la investigación realizada sobre el tema de las percepciones de niños, niñas y adolescentes sobre su educación, el cual ha nutrido nuestra investigación, desde su diseño hasta su implementación. El balance incluye principalmente los estudios realizados en el Perú en las últimas dos décadas, si bien pondremos estos estudios en diálogo con las investigaciones realizadas en otros países de América y Europa al presentar los resultados de la investigación en los capítulos que siguen.

1.1 Aproximación al estudio de las percepciones infantiles sobre la escuela

En la última década, diversos autores han señalado que existen pocos estudios respecto a las opiniones de los niños y niñas sobre su experiencia escolar (Evans y Fuller, 2010; McCallum, Hargreaves y Gipps, 2000). En el Perú encontramos una situación muy similar: al realizar el balance que presentamos en la Sección 1.2, constatamos que, a pesar de que existe una profusa y extensa bibliografía sobre el tema educativo en general, pocas son todavía las investigaciones que recogen el punto de vista de los niños, niñas y adolescentes sobre su educación. En efecto, no más de un 10% de los estudios revisados en torno a la temática educativa incluyen las percepciones, opiniones o perspectivas de los estudiantes. Los que sí lo hacen, en ocasiones reportan los resultados de investigación con múltiples actores (maestros, estudiantes, padres de familia) de forma agregada, de manera que no es posible discernir las demandas y opiniones propias de niños, niñas y adolescentes.

Esta situación resulta preocupante por múltiples motivos, que tienen que ver justamente con la forma en que conceptualizamos a los niños, sus derechos, su participación y su rol en la sociedad. Para empezar, es evidente que, como lo señalan Pauline Evans y Mary Fuller (2010) es necesario recoger las voces de los niños para mejorar los procesos educativos en los cuales están involucrados. En efecto, muchos estarán de acuerdo en que los niños pueden participar con el fin de mejorar la prestación de servicios, fundamentalmente aquellos dirigidos a los mismos niños. Sin embargo, como nos recuerda Alejandro Cusianovich (2010), es necesario ir más allá de esta postura, e insistir en que los niños son participantes activos por derecho: su participación no es un favor que graciosamente se les concede, es un derecho que tienen y por tanto es una obligación del Estado, de la escuela, de sus maestros y padres, así como otros actores relacionados, proveerles de los medios necesarios para generar su participación y para que sus voces sean escuchadas, y más importante aún, tomadas en cuenta. Así lo estipula también el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas en su reciente Observación General No. 12 “El derecho del niño a ser escuchado” (Comité de los Derechos del Niño, 2009), la cual obedece justamen-

te a la preocupación del Comité por los obstáculos y barreras existentes para hacer cumplir este derecho en la mayoría de las sociedades del mundo. Por ello, ofrece un comentario detallado y orientaciones para hacer cumplir este derecho con respecto a la amplia gama de los asuntos que afectan al niño, entre ellos, la educación.

En efecto, la Observación General No. 12, que comenta justamente el artículo 12.1 de la Convención de los Derechos del Niño, nos recuerda que el respeto del derecho del niño a ser escuchado en la educación es fundamental para la realización misma del derecho a la educación. Por ello, recomienda que los Estados partes adopten medidas para fomentar las oportunidades de que los niños expresen sus opiniones y de que esas opiniones se tengan debidamente en cuenta. Así, se indica por ejemplo que “las autoridades docentes deben incluir las opiniones de los niños y sus padres en la planificación de los planes de estudio y programas escolares” y que “más allá de la escuela, los Estados partes deben consultar a los niños a nivel local y nacional sobre todos los aspectos de la política educativa”.

Desde el enfoque de derechos, basado en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, los niños y niñas no son vistos meramente como objetos de atención y protección, sino como sujetos de derechos, con capacidad por tanto para defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos. El enfoque de derechos del niño entiende que los niños tienen experiencias esenciales que ofrecer y que expresarlas es no solo un derecho sino un principio que recorre toda la convención (Comité de los Derechos del Niño, 2009).

En este sentido, Bet McCallum, Eleanore Hargreaves y Caroline Gipps (2000) al resaltar la importancia de incluir a los estudiantes y su punto de vista sobre los procesos de aprendizaje para mejorar la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje en general, recuerdan todo el conocimiento que se deja de lado al no considerar el punto de vista y las experiencias de niños y niñas. En efecto, diversas disciplinas sociales empiezan a reconocer la importancia de atender no solo al mundo adulto, sino también reconocer a los niños como activos participantes de la vida social. Así por ejemplo, el antropólogo americano Lawrence Hirschfeld (2002) señala, en un alegato por una mayor atención al tema desde la antropología, que el estudio de los niños y la niñez permitiría ampliar la comprensión de la manera en que las formas culturales emergen, se sostienen y cambian a través del tiempo, una preocupación en el centro mismo de la disciplina antropológica. En esta misma dirección, Alison James y Alan Prout (1997) revolucionaron el campo de la sociología de la infancia al proponer nuevas formas de conceptualizar a los niños, niñas y adolescentes, enfatizando una visión de ellos como activamente involucrados en la construcción de sus propias vidas sociales, las de aquellos que les rodean y las de las sociedades en las que viven. Más de una década después, es cada vez más extendida una visión de los niños y niñas como agentes activos y competentes en la configuración de su propia vida y la de los demás,

como señalan Laura Camfield y Yisak Tafere (2009), en tanto negocian y conforman las culturas a las que pertenecen, y juegan roles importantes en sus hogares y sociedades.

Es desde esta postura que nos aproximamos al estudio de las percepciones de niñas, niños, niñas y adolescentes sobre su educación: considerándolos tanto como sujetos de derechos, con capacidad y derechos para opinar sobre su propia educación, por un lado, como, por el otro, en tanto actores sociales que toman parte activa de la construcción de sus propias culturas educativas y sociales. Esta postura ha orientado tanto el diseño como el análisis de la investigación, así como nuestra búsqueda inicial de referentes y estudios previos sobre el tema, que presentamos en la Sección 1.2.

1.2 Balance de la investigación realizada

A pesar de la proporción todavía menor de los estudios sobre la educación peruana que incorporan las percepciones de los estudiantes, encontramos que, afortunadamente, en los últimos años, se viene subsanando este vacío y existen investigaciones recientes enfocadas justamente en relevar las voces de los estudiantes en una variedad de temas. Esta sección presenta un balance de dichos estudios, la mayoría de los cuales se ha realizado entre 1990 y 2010. Hemos agrupado los estudios de acuerdo a los temas de interés de la presente investigación, relevando aquellos que emergen del conjunto de la literatura revisada. Así, la primera sección se dedica al tema más general de las percepciones de los estudiantes respecto a su escuela y la identidad escolar. Un segundo tema tiene que ver con las percepciones de los estudiantes respecto a la disciplina y la autoridad escolar. La tercera sección aborda cómo los alumnos perciben a sus docentes y su rol. La cuarta sección está dedicada a las percepciones sobre el rol de estudiantes, con especial énfasis en el tema de la participación. La quinta sección aborda las percepciones sobre los aprendizajes.

1.2.1. La escuela y la identidad escolar

En esta sección hemos agrupado las investigaciones que, consideramos, abordan de manera general la perspectiva de los alumnos sobre su escuela. Así por ejemplo, el estudio de Carmen Vásquez de Velasco (2002), *Pantalones rotos. Percepciones de los niños y niñas rurales sobre su identidad y la escuela*, realizado en cuatro zonas de la sierra centro y sur (Ayacucho, Cusco, Junín y Huancavelica), aborda las percepciones de niños de 7 a 13 años, así como el punto de vista de padres y profesores. El estudio revela que niños y niñas valoran la escuela especialmente como un espacio donde juegan y aprenden; señalan la necesidad de una mejor infraestructura y equipamiento en muchos casos, así como de orden y limpieza; y reconocen a la vez su propio rol en mantener el orden, la disciplina y el

respeto. A pesar de una evaluación en general positiva, los niños ayacuchanos mostraron profunda conciencia de cómo la escuela margina parte de su identidad cultural, señalando que se les prohíbe usar chullo en la escuela. Asimismo, niños y niñas resaltaron negativamente el maltrato por parte de sus profesores, consistente en diversas formas de castigo físico y verbal.

De modo similar, un estudio diagnóstico sobre la escuela rural en diversas regiones del país (Montero *et al.*, 2001) recoge las percepciones de los niños y niñas de 16 escuelas rurales de costa, sierra y selva. El estudio señala que los niños consideran la escuela como un espacio de aprendizaje, útil “para salir adelante” y “para ser algo más en la vida”, mostrando una valoración positiva de la escuela. La escuela también es muy valorada por niños y niñas como espacio de juego y encuentro con otros niños. Esta dimensión destaca especialmente en la sierra, puesto que los espacios de juego y tiempo libre de los niños son mucho más escasos que en las otras regiones, de acuerdo a la observación del uso del tiempo realizada en este estudio. Finalmente, el estudio da cuenta también de la existencia de castigo físico y agresiones verbales que son negativamente evaluadas por los niños.

Desde otra perspectiva, un estudio de Juan Biondi y Eduardo Zapata (1990) en escuelas públicas de Lima, que explora la actitud de los estudiantes hacia la escuela, señala que estos tienen una visión bastante positiva de la escuela y los estudios. El estudio se basa en una encuesta a 384 estudiantes de sexto grado de primaria. Entre los hallazgos del estudio se señala que el 92% de los encuestados estudia porque le gusta, de acuerdo a su propia declaración, y un 70% de los alumnos manifestó su fe en que los cursos que les enseñan sí sirven; un 52% declara que lo que más le gusta son las clases (versus deportes 35% y recreo 13%). Respecto a la infraestructura y los materiales con que cuentan, un 68% de los estudiantes considera que la primera puede mejorar, y un 35% que los materiales son insuficientes, pero un 68% declaró que el colegio tiene más comodidades que su casa. Con respecto a sus profesores, la gran mayoría los consideraba buenos o excelentes, y solo un 10% como regulares.

Otros estudios que recogen las percepciones de niños y niñas sobre sus escuelas en contextos rurales y urbanos, como los de Patricia Ames, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2009a, 2010b), Ames y Rojas (2011), y Santiago Cueto *et al.* (2010), todos en el marco del proyecto Niños del Milenio, se centran en las discontinuidades que niños y niñas experimentan en sus transiciones entre un nivel educativo y otro (el paso del inicial a la primaria o de esta a la secundaria). Así, Ames, Rojas y Portugal (2009a, 2010b) presentan los hallazgos de un estudio sobre el inicio de la escuela primaria en cuatro distritos del país y las formas en las que los niños experimentan esta transición, resaltando el claro contraste que los alumnos identifican entre inicial y primaria en torno a los ejes de juego y estudio,

y cómo hay más de lo primero en inicial, y va disminuyendo progresivamente en primaria. Los niños pequeños (5 y 6 años) muestran conciencia de diversas estrategias y enfoques pedagógicos en el paso de un nivel a otro, la diferencia entre los espacios y ambientes de aprendizaje (en términos de tamaño, diseño, ambientación y recursos) y los cambios en las relaciones sociales entre ellos y sus docentes, con sus compañeros y con otros niños, así como la emergencia de la violencia en el espacio escolar, tanto de parte de sus profesores, a través del castigo, como de otros estudiantes, a través de peleas e intimidación. La investigación muestra además cómo los niños y niñas viven otras transiciones sociales en el hogar y la comunidad, paralelamente al inicio de la escolaridad. Las autoras cuestionan el rol de la escuela en el proceso de transición, señalando que muchas veces la carga del proceso de adaptación al primer grado termina por recaer sobre los hombros de los niños pequeños, ya que las instituciones no parecen preocuparse por facilitarles este tránsito.

El tema de la transición educativa en la infancia temprana parece ser un tema relativamente nuevo en nuestro país (como lo señalan Ames y Rojas, 2010), motivo por el cual no se encontraron otras publicaciones al respecto. Sin embargo, este tema no es tan nuevo a nivel internacional: el trabajo de Martin Woodhead y Peter Moss (2008) pone al alcance de un público más amplio los resultados de investigaciones internacionales y las implicancias de las mismas en términos de políticas, con respecto a las transiciones educativas en los primeros años de vida de los niños. Se analiza un conjunto de continuidades y discontinuidades entre los servicios de educación inicial y primaria, incluyendo aspectos curriculares, lingüísticos, sociales y profesionales y se incluyen citas y perspectivas de los propios niños para ilustrarlas.

Otro documento de trabajo de Ames y Rojas (2011) se orienta también a recoger las percepciones de los estudiantes de últimos grados de primaria y primeros grados de secundaria, esta vez sobre su proceso de transición a la secundaria. Este estudio encuentra que, por un lado, los alumnos identifican una serie de cambios relacionados a la organización escolar y pedagógica en su tránsito a la secundaria, lo que para ellos resulta algo complicado y a veces confuso, tanto en términos académicos como sociales. Por otro lado, el paso a la secundaria es también para estos adolescentes una oportunidad de disfrutar de mayor independencia y autonomía en comparación a la primaria; asimismo, representa para ellos el ir avanzando en el largo camino educativo para lograr la profesionalización. Para comprender mejor las percepciones de estos estudiantes respecto a la secundaria, el estudio muestra los diferentes significados asociados a la educación, ya que esto es también parte importante en la continuidad de la secundaria y en la comprensión de sus expectativas a futuro.

El estudio de Cueto *et al.* (2010) analiza el sentido de pertenencia en estudiantes de primero de secundaria en cuatro lugares del Perú a través de un enfoque que combina análisis cuantitativo y cualitativo. El estudio encuentra que el status socioeconómico no tiene efecto

directo en el sentido de pertenencia pero sí en el rendimiento educativo. Los niños rurales tienen un mayor sentido de pertenencia que sus pares urbanos y esto se debería principalmente a que los niños ven que la escuela secundaria está mejor equipada e implementada que sus escuelas primarias de origen, generalmente más pequeñas.

Las percepciones de los estudiantes también se han recogido en diversos talleres organizados por IPEBA (2009) sobre la percepción de la calidad de las instituciones educativas en cuatro ciudades del país: Julcán, Ventanilla, Cusco y Piura. Para ello se consultó a diversas comunidades educativas, recogiendo percepciones o aspiraciones de calidad de alumnos, docentes, directores y padres de familia. El reporte de los resultados se hace de manera agregada y estos se agrupan en un conjunto de 10 factores asociados a las características de calidad educativa.

Así, 21% de los participantes ubica como característica de la calidad a la infraestructura y equipamiento; 19% la asocia a la calidad a los docentes, es decir, a que se encuentren capacitados, actualizados en innovaciones pedagógicas, comprometidos, con título de profesor, con buena relación para con los alumnos, con paciencia y respeto por los niños; 13% la asocia a las características de los alumnos, es decir, a que la escuela cuente con alumnos críticos, reflexivos, competitivos, con formación en valores y poseedores de una identidad cultural; 11% se refiere a aspectos de clima institucional, como la coordinación entre profesores, alumnos y padres de familia y que haya respeto por las normas; 10% se refiere a la gestión, que debería ser participativa, transparente, estratégica, con proyectos innovadores, etc.; 8% señala características de los padres, por ejemplo que estén capacitados para dar buena alimentación a sus hijos, que valoren la educación como el futuro de sus hijos, que estén comprometidos con el aprendizaje e involucrados en la gestión escolar; 6% alude al material educativo, como contar con bibliotecas, computadoras, talleres, etc.; 4% indica la conducción de la institución y el currículum; 3% el saneamiento; y un 2% los servicios complementarios.

La percepción y el valor de la educación en jóvenes que cursan la educación secundaria ha sido también objeto de diversos estudios (Olivera, 2009; Rojas y Portugal, 2010). Inés Olivera (2009) realiza un estudio etnográfico en una comunidad rural de Piura. El estudio encuentra que, al margen de los objetivos oficiales de la escuela, la juventud consigue hacer de ella un espacio de aprendizaje y adquisición de conocimientos. La escuela permite a los jóvenes acceder a situaciones de aprendizaje distintas a las aprendidas en el trabajo y con la familia. Por ello, se señala que hay una relación polisémica con la escuela que no se limita a ser un trampolín para afuera, como otros estudios han indicado (Ansión, 1986, 1989), porque no es importante solamente para abandonar el campo. La escuela tiene sentido porque es considerada como un complemento del desarrollo social para la inser-

ción social. La escuela no pierde fuerza en las percepciones juveniles, evidenciándose que la escolaridad tiene sentido también para el campo y más allá de los objetivos del sistema escolar.

En la misma línea, Rojas y Portugal (2010) trabajan a partir de las percepciones de niños y niñas rurales, de sus familias y de sus profesores para comprender el entramado de significados y valoraciones que hay alrededor de la educación en las comunidades rurales. El estudio concluye que los estudiantes, a diferencia de sus padres y profesores, ven que la educación no solo puede comprenderse para salir del campo, sino que también ofrece un potencial que les puede permitir el desarrollo de sus comunidades.

Por otro lado, el estudio de Adriana Espinoza (2001) recoge la voz de niñas trabajadoras en hogares ajenos que asisten a la escuela. A pesar de las muchas veces difíciles condiciones de estudio de las niñas trabajadoras, llegar a ser profesionales es parte constante y marcada en sus respuestas. Para ellas existe una relación directa entre ser profesional y ser alguien en la vida, por lo cual su valoración de la escolaridad es alta. Sin embargo, su situación influye en los bajos niveles de rendimiento, repitencia y abandono escolar que se presentan en esta población.

Pero la valoración por la educación no es a prueba de todo. Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart (1989) aplicaron un cuestionario a alumnos y entrevistaron a docentes y alumnos en Lima, Piura, Cajamarca, Chiclayo, Chimbote, Huancayo, Arequipa, Cusco, Puno e Iquitos, a fines de la década de 1980; y encontraron que los jóvenes ven en la secundaria el puente a la profesionalización, al igual que sus padres, pero la baja calidad y la saturación del sistema educativo hacen que para la gran mayoría de estudiantes esto sea solo un sueño. Ello produce que la frustración acentúe el ánimo crítico de los jóvenes, llevando a algunos a la indiferencia y a la búsqueda de una salida personal.

En resumen, entonces, los trabajos que hemos agrupado en esta parte nos muestran que puede existir entre los niños y niñas una visión positiva de la escuela y los estudios pero a la vez crítica al maltrato (Montero *et al.*, 2001; Biondi y Zapata, 1990; Vásquez de Velasco, 2002; Ames *et al.*, 2009a, 2010b; Cueto *et al.*, 2010). Niños y niñas asimismo ofrecen agudas miradas con respecto a las discontinuidades que experimentan en sus transiciones educativas (Ames *et al.*, 2009a, 2010b, 2011; Woodhead y Moss, 2008; Cueto *et al.*, 2009). De otro lado tenemos estudios que nos hablan de objetivos claros y definidos entre los jóvenes con respecto a su educación, así como valores ante ella que van más allá del currículo oficial (Olivera, 2009; Rojas y Portugal, 2010; Espinoza, 2001), pero también una mirada crítica a la promesa que encierra la educación (Portocarrero y Oliart, 1989).

1.2.2. Los maestros y el rol docente

Mucho se ha escrito sobre el rol del docente en el aula, desde balances teóricos hasta recomendaciones pedagógicas respecto a la práctica docente, pero pocas veces todo ello incorpora el punto de vista de los estudiantes. Esta sección presenta investigaciones que si bien tienen como objetivo principal debatir el rol del docente en el aula, contemplan como parte importante del estudio las percepciones que los estudiantes tienen sobre sus maestros.

María Josefina Antúnez Regalado (2008), por ejemplo, estudia una escuela secundaria en la que los docentes promueven una formación en la tolerancia como valor ciudadano. Pero encuentra que lo hacen de manera inconsistente, ya que si bien las alumnas perciben a los docentes como personas abiertas a los reclamos, al mismo tiempo manifiestan que raramente o nunca aceptan a sus compañeras por igual, no crean un ambiente agradable y de bienestar dentro del aula, y no muestran una clara oposición frente a expresiones de intolerancia o discriminación dentro del aula. Además, si bien las alumnas sienten que los docentes promueven la libertad y la participación democrática en el aula, hay un grupo de alumnas que perciben manipulación y faltas a la verdad por parte de los docentes.

Por otro lado, Micaela Wetzell (2009), a través de un estudio descriptivo comparativo, señala que los estudiantes tanto de colegios estatales como particulares perciben un clima motivacional medianamente adecuado. Sus resultados también indican que los docentes no son lo suficientemente equitativos en cuanto a su trato con los estudiantes y además señala que los docentes realizan sus actividades a una velocidad tal que los alumnos no pueden seguirlos. Así pues, si bien se promueve cierto clima de aula equitativo se presenta favoritismo por los mejores estudiantes de parte de los docentes. Los estudiantes perciben un ambiente donde no se está fomentando de manera óptima el ritmo de la clase, la equidad en el trato a los estudiantes y el trabajo grupal, principalmente en colegios estatales.

Giuliana Espinoza (2004) encuentra similares problemas al abordar el tema de la equidad de género en la escuela primaria en tres escuelas estatales de la ciudad de Lima. Así, señala que existen problemas como la poca o nula articulación entre la práctica y la reflexión docente, el desperdicio del tiempo en el horario escolar y el uso excesivo de prácticas mecánicas como el copiado. La autora señala que de las entrevistas a los estudiantes, son las mujeres de clase media quienes principalmente asumen una postura crítica frente a las inequidades de género y se identifican como agentes de cambio, pero concluye que, basada en sus hallazgos, la mayoría de docentes no tiene un discurso lo suficientemente articulado con respecto a cómo tratar el tema de género en clase.

Otra investigación asociada al clima de aula es la de Rosalyn Cortez (2007) en un colegio secundario. El estudio señala que las relaciones interpersonales entre los alumnos son favorables al clima emocional del aula y ello se debe principalmente a la actitud del docente. La mayoría de los alumnos participa de forma activa en la clase y se sienten motivados por los docentes, aunque por otro lado el apoyo que reciben los chicos de sus familias es fundamental para el clima de aula y para el desarrollo social afectivo de los adolescentes.

La investigación más amplia, realizada por Gisele Cuglievan (2006), señala en relación con el clima de aula que este no es un aspecto sobre el cual se reflexione o piense desde la escuela. Este es más bien un asunto que cada docente maneja de acuerdo a sus intuiciones, a su experiencia y a su necesidad de mantener el orden, entendido como quietud, para que su tarea de enseñanza fluya. En este estudio se recoge la voz de los estudiantes, quienes demuestran que pueden y quieren aprender con docentes que crean en ellos, que respeten su identidad y su diversidad, que les demuestren afecto sincero tanto como situaciones de aprendizaje desafiantes, que promuevan su derecho y responsabilidad a participar en su propio aprendizaje y en el gobierno del aula, que diseñen sus sesiones de aprendizaje y los momentos de encuentro como la tutoría, que resuelvan los conflictos a partir del diálogo, y no a través del maltrato. Es así que se concluye que los estudiantes demuestran que aprenden en estas situaciones, a pesar de la pobreza y las situaciones de inequidad de su vida cotidiana, y a pesar de carecer de referentes democráticos.

También encontramos la evaluación de Ames (2006b) al proyecto “Democratizando la escuela pública” realizado en cuatro colegios de Lima Norte, en donde se recoge la voz de los estudiantes respecto al rol docente. La autora señala que los alumnos esperan que el profesor sea un profesor “exigente” pero no autoritario, manteniendo un clima ordenado que facilite el aprendizaje:

- ▶ “... tanto en las entrevistas colectivas como en las encuestas encontramos que los alumnos valoran en primer lugar (59%) la forma de enseñanza de los profesores (al ser preguntados por las características de su profesor favorito). Además, señalan una característica que puede estar ligada a su forma de enseñar o la forma como lleva la clase, y es que sea alegre y divertido (33%) y en tercer lugar el que aconseje, ayude con los problemas (32%), es decir el interés y afecto que perciben en sus docentes hacia ellos. Pero también valoran que sea estricto/a y se haga respetar (21%)”. (Ames, 2006b:55)

Edwin González y Gonzalo Espino (1995a) por otro lado, presentan los resultados de un taller organizado por TAREA, el cual tuvo como objetivo principal diagnosticar la cultura escolar desde las percepciones de los educadores. Si bien esta publicación no recoge la

voz de los estudiantes directamente, la mencionamos aquí porque corrobora en gran parte lo que los estudiantes dicen de sus docentes, tal y como lo hemos señalado desde las investigaciones anteriores. Así, en este taller se reconoce que las inquietudes y los conflictos que aquejan a la juventud no tienen por lo general acogida y tratamiento adecuado en la escuela. Entonces, no solo se opta por obviar el problema, sino, en la mayor parte de los casos, por reprimirlo y tornarlo parte de las “prohibiciones” cotidianas de la vida escolar. Asimismo, se mantiene la tendencia a canalizar los problemas por la vía normativa inmediata, es decir, aplicar el reglamento y la sanción correspondiente, lo que normalmente es un tratamiento superficial del conflicto. Los problemas que ello genera se discuten con mayor detalle en la Sección 1.2.3.

En relación a las escuelas rurales, el estudio de Luis Enrique López (2002) presenta un conjunto de resultados de tres estudios complementarios que revisan la política nacional de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), basándose en la evaluación de los cuadernos de trabajo y observaciones de campo (aula) destinados a observar el proceso educativo. En la relación entre maestro y estudiantes se percibe que, gracias a la EIB, es más horizontal y estimula mayor participación de los niños y niñas; sin embargo, por lo general, la participación de los estudiantes depende aún del estímulo del docente y de su dirección permanente. Por otro lado, se menciona que en varios de los casos observados hay confianza y seguridad en los niños de escuelas bilingües, esto se debe al uso de lenguas indígenas como vehículo de educación. Además, se encuentra que en las clases que se observa menos rigidez de parte del profesor existe más participación de los alumnos, lo cual revela confianza de parte de los niños y niñas.

Esto contrasta por ejemplo con el estudio de Ames (1999) que muestra que la autoridad escolar, en las escuelas rurales andinas donde se realizó la investigación, es ejercida de manera vertical, donde escasamente hay diálogo y abundan los mecanismos coercitivos para lograr la obediencia de los alumnos. El docente tiene a su disposición el uso legítimo de la violencia para sancionar, pero ante el control ejercido sobre los alumnos, sin embargo, es posible la trasgresión como respuesta de resistencia. En este sentido Carmen Montero *et al.* (2001) reconocen a los docentes como los agentes centrales para el éxito de la escuela en el campo, pero señalan que su ejercicio está librado exclusivamente a sus características personales, lo que hace urgente la necesidad de diseñar una estrategia que intervenga sobre su calidad profesional.

Por lo pronto, podemos concluir de esta sucinta revisión que los estudiantes reclaman de sus docentes un trato igualitario, sin favoritismos y con una postura clara frente a la discriminación, respetando su identidad y su diversidad, cosa para la que muchos docentes no parecen estar preparados. Piden asimismo exigencia académica y situaciones

de aprendizaje desafiantes, pero también demandan atención a la dimensión afectiva de esta relación, orientación y consejo, así como atención y preocupación por sus problemas. Los estudiantes rechazan que el maltrato forme parte de la relación con el docente, pero lamentablemente este aparece de modo recurrente en las interacciones escolares, debido a las formas de entender la autoridad y disciplina que imperan en las escuelas, como veremos a continuación.

1.2.3. La disciplina y la autoridad escolar

El tema de la disciplina y la autoridad escolar, si bien no era uno de los cuatro ejes temáticos priorizados para el estudio, apareció con fuerza en nuestra revisión. Lo incluimos porque permite abordar también las percepciones sobre la realidad escolar desde el punto de vista de los estudiantes. Varios de estos estudios dan cuenta de la presencia de relaciones autoritarias y verticales en la escuela, la falta de espacios de diálogo y resolución de conflictos, la presencia de discriminación, la falta de enfrentamiento a conflictos culturales y sociales, y la transgresión frente al doble discurso de la escuela, aspectos todos que se desarrollan a continuación.

El libro editado por Juan Ansión (2000) nos presenta una reflexión antropológica del concepto de autoridad en la práctica cultural en diferentes espacios sociales, entre ellos el espacio escolar. Dos artículos en particular abordan el tema de las percepciones de los propios estudiantes. El trabajo de Francesca Uccelli (2000), realizado en cuatro colegios públicos de Lima y Cuzco, analiza el tema de la autoridad y liderazgos entre los alumnos basándose en información recogida a través de entrevistas y observaciones de aula y escuela en Lima. La autora señala que la rigidez escolar del sistema educativo provoca indiferencia, pasividad y clandestinidad en los alumnos, llevando a que estos vean el espacio escolar como un sistema que limita su libertad. Señala también que los alumnos ven la posibilidad de desarrollar sus intereses al margen del sistema, ya sea a través de la desobediencia o la trasgresión. En ese contexto, se identifican dos modelos de autoridad escolar entre los alumnos: el estudiante y el compañero. El primero responde a las expectativas del colegio y profesores y el segundo a las demandas de los pares. Los alumnos, según el texto, conviven entre ambos modelos y sancionan el alejamiento o la radicalización hacia uno u otro modelo. Esto lleva entonces a que los alumnos resignifiquen constantemente su espacio escolar en la interacción con la autoridad y en la interacción entre pares y docentes. Uccelli concluye que el conjunto de normas rígidas que a veces se presentan como negociables entre los diferentes actores termina por crear un espacio escolar confuso y arbitrario.

El trabajo de Rocío Trinidad (2000), en el mismo libro (Ansión, 2000), realizado en Lima Norte, presenta una mirada crítica del sistema de administración disciplinaria en la escuela.

El texto busca describir y analizar el proceso de construcción de autoridad, la forma en que se ejerce, los recursos que se utilizan y las tensiones que se generan por la imposición, así como la resistencia de los alumnos. Ahí la autora concluye que el sistema disciplinario impuesto en las escuelas no se cumple de manera simple y automática. Los estudiantes tienen una imagen ambigua de los policías escolares y brigadieres, ya que por un lado los perciben como cumplidores de las normas y por otro como aprovechadores del poder que el cargo les brinda; cuestionan además la imagen de autoridad del auxiliar, planteando un modelo de autoridad que combine la jerarquía y el poder de coerción con los atributos personales de confianza, astucia y liderazgo. Entonces, los alumnos de la escuela secundaria no aceptan ser cuerpos dóciles ni moldeables, todo lo contrario, presentan actitudes de resistencia pública y conflictiva, criticando y cuestionando la autoridad y legitimidad de los agentes de control; también mediante la aceptación aparente de su autoridad y de las normas, pero dejándolas de cumplir en la práctica, manipulando agentes de control con estrategias de negociación. Estas ideas la autora también las trabaja a profundidad en su tesis de licenciatura (Trinidad, 1999), sobre la cual se puede agregar que la disciplina es entendida como una actividad impuesta desde el exterior, y por ello el método y su aplicación se basa en el ejercicio y la sanción física con el fin de corregir los comportamientos desviados. Los alumnos acatan las normas por temor a la sanción (sea real o simbólica) y no porque estén convencidos de las normas.

Marcos Guevara (2007), a través de un enfoque cuantitativo, recoge y analiza las diferentes percepciones que se tienen sobre la disciplina en estudiantes y alumnos en una institución educativa particular. De esta investigación / evaluación se obtiene que tanto docentes como estudiantes, valoran la disciplina aplicada en la institución, basada en el diálogo entre ambos actores. Sin embargo, el autor resalta que los estudiantes presentan una actitud crítica ante el sistema disciplinar, señalando que a pesar de sentir que se valora su opinión hay algunas normas que no tienen sentido para ellos. Por otro lado, algunos alumnos mencionan que no hay coherencia en el manejo de la disciplina entre los profesores.

Dunia Menéndez (1974) investiga si la policía escolar permite desarrollar una mejor educación dentro del aula. Para ello emplea un enfoque cuantitativo y aplica una encuesta a cuatro instituciones en un distrito de Lima Metropolitana. Así, encuentra que el 56% de los alumnos opina que la policía escolar ayuda a mantener el orden en el plantel, pero un 49% encuentra que la disciplina necesita cambiar en los planteles escolares, puesto que no la consideran adecuada. La mayoría de los estudiantes sugiere que el cambio incorpore una mejor relación entre alumnos y un sistema disciplinar que contemple el diálogo.

La investigación de Ames (1999) describe y analiza las prácticas en torno al poder y la autoridad que tienen lugar en la escuela rural, y que forman parte de la cultura escolar.

Encuentra que la autoridad escolar en el área rural andina es ejercida de manera vertical, donde escasamente hay diálogo y abundan los mecanismos coercitivos para lograr la obediencia de los alumnos. Los estudiantes internalizan las normas y se adaptan a ellas. Los alumnos aprenden que el enfrentamiento directo supone una sanción, pero también aprenden que hay un margen posible para la trasgresión, un espacio desde el cual pueden resistir el control que se ejerce sobre ellos. De esta manera señala que los alumnos también ejercen cierto poder. La autora encuentra que el espacio institucional ejerce un fuerte grado de control sobre los alumnos sancionando cualquier trasgresión, las normas las fija otro, y los alumnos en tanto sujetos de esas normas no tienen posibilidad de participar en su elaboración; asimismo señala que la autoridad tiene a su disposición el uso legítimo de la violencia para sancionar, y la acomodación a las normas institucionales supone adoptar las formas o formalidades valoradas por la institución. Ante el control ejercido sobre los alumnos, sin embargo, es posible la trasgresión como respuesta de resistencia. En cuanto a los conflictos, se observa que la autoridad actúa para sancionar, y cuando no actúa, los alumnos deben enfrentarse solos a ellos.

Por otro lado, Jaris Mujica (2008) busca entender las relaciones de poder entre pares de primer grado de primaria a partir de una investigación basada en observaciones de aula en una escuela privada y alternativa de Lima. El estudio tenía como objetivo central observar las interacciones de los niños y así delimitar las estrategias de poder que se constituyen. Para el autor, cuando los estudiantes evaden las normas no construyen una salida efectiva del sistema ni una posición marginal, sino que se integran en los modos prácticos de ordenar el poder y disponer de nuevos mecanismos de acción. Evadir las normas o transgredirlas no implica entonces salir del sistema sino entrar en él de otra manera. Los “juegos serios”, como los llama Mujica, constituyen lenguajes complejos, modos sistemáticamente planteados para relacionarse entre estudiantes y con las autoridades formales.

González y Espino (1995b), de otro lado, exponen la elaboración, ejecución y reflexión realizada en talleres con jóvenes estudiantes de secundaria, de los cuales emergieron seis temas respecto a lo que los jóvenes piensan de su escuela: discriminación social, autoritarismo, violencia, diferencias de género y formación en el valor de la responsabilidad. Se señala sobre los alumnos que:

- a) Aspiran a la equidad, a pesar de admitir diferencias entre blancos y cholos o entre hombres y mujeres.
- b) Tienen una visión crítica al autoritarismo en el espacio escolar, por lo que la ausencia del diálogo es mencionada como uno de los principales problemas dentro de la escuela.
- c) Reconocen que la escuela constituye uno de los espacios más importantes de socialización, pero que sin embargo es un mundo escindido: por un lado están la normati-

vidad, los directivos y docentes, y por otro, los alumnos y sus problemas personales; ambos aparecen como mundos separados sin posibilidad de comunicación.

- d) La escuela se presenta como un espacio donde puede tener cabida el exceso de autoridad, en el que se evita enfrentar los conflictos sociales y culturales y donde, por último, se da una atención superficial a los problemas, que no satisface a los estudiantes.

Estos resultados están en consonancia con lo que otros estudios han señalado, particularmente aquellos de corte etnográfico, preocupados por el análisis de la identidad que las instituciones educativas promueven en su práctica diaria (Brousset, 2008; Callirgos, 1995, s/f; Ames, 1996). Hugo Brousset estudia una ex gran unidad escolar en Lima y señala que el colegio reproduce un fuerte discurso de identidad en su alumnado, refuerza su visión desde un modo de organización específico, y como tal, restringe o suprime las posibilidades de variación o heterogeneidad que encuentre en sus aulas, así como en el modelo de gestión. Este autor encuentra, sin embargo, que a pesar de la lógica de la escuela, los alumnos buscan transgredir las normas y valores impuestos, lo que termina por transformar la identidad de lo que implica ser alumno de dicha institución, observando un proceso de reconstrucción constante de los valores de la institución entre la propuesta de la escuela y la propuesta de los estudiantes.

La investigación de Juan Carlos Callirgos (1995) también aborda la construcción de identidades en la escuela y el papel de la transgresión de las normas en este proceso. El autor propone que existirían dos modelos en pugna en la escuela: uno que tiene como mandato ético la cultura escolar oficial al premiar el aprovechamiento y la buena conducta, con lo que fomenta un sentido del logro moderno, en el cual el éxito aparece como consecuencia del sacrificio, el esfuerzo y el cumplimiento de las normas; frente a este modelo se contraponen otro alternativo, llamado por el autor la "cultura escolar realmente existente", que se caracteriza por ir en contra de las normas, siendo agresivo y macho. Esta cultura escolar realmente existente muestra una atmósfera de horror por las diferencias, en ella se manifiestan todos los tipos de discriminación entre los que se encuentran las de género, racial y socioeconómica. Los alumnos y alumnas evitan ser objeto de agresiones comportándose de manera agresiva, y terminan por adecuarse al modelo para no ser sus víctimas. Las autoridades escolares refuerzan a su vez la cultura escolar realmente existente. Así, los rasgos de discriminación son muestra de un mandato cultural autoritario e intolerante en el cual no se permite la diferencia, que es reforzado y actuado por los propios estudiantes. En otro trabajo asociado más a estudios de masculinidad, Callirgos (s/f) señala además que la adolescencia es un periodo en el cual el sistema escolar contribuye en el proceso de negación de los rasgos femeninos entre los varones.

Finalmente, el estudio etnográfico de Ames (1996), realizado en un colegio público de Lima Norte y centrado en las representaciones sociales de los niños respecto al proceso de violencia política, encuentra la presencia de relaciones autoritarias y verticales entre profesores y alumnos en el contexto escolar; se constata la dificultad de espacios reales de diálogo de los niños para expresarse libremente; tampoco se encuentra que en ese contexto el niño pueda participar de forma organizada con sus compañeros para la resolución de problemas concretos, tarea que se asigna al profesor o alguna autoridad. Por ello, señala que habría cierta identidad entre las relaciones de poder y autoridad al interior del colegio y aquellas que los niños visualizan en relación al ámbito político, tanto en relación a la imagen de autoridad como al rol que puede cumplir el conjunto de gobernados.

Así pues, de estos estudios emerge una imagen de la escuela como un espacio altamente autoritario y violento en las relaciones cotidianas, pero en el que a la vez los estudiantes tienen un papel activo que cumplir, tanto como agentes de control, como enfrentándose al orden impuesto, reapropiándose de las normas y el “deber ser” de la escuela y experimentado con la transgresión. La ausencia de diálogo para manejar los conflictos resulta evidente, así como el predominio de estructuras verticales y jerárquicas para lidiar con la disciplina, y los límites que ello supone para lograrla.

1. 2.4. Aprendizajes y desempeños

Los estudios dedicados al tema del aprendizaje son variados, y en los últimos años muchos son de corte cuantitativo, interesados sobre todo en el rendimiento y los factores que lo afectan; sin embargo, la mayoría de estos estudios recogen, sobre todo, la voz de los adultos y no la de los niños. Aquí presentaremos únicamente aquellos que toman como parte importante de su investigación las perspectivas de los niños.

Podemos identificar una primera entrada a partir de las actitudes de los estudiantes respecto a los aprendizajes básicos. El estudio de Cueto *et al.* (2003) en una muestra representativa de escuelas primarias y secundarias encuentra que los estudiantes manifiestan una actitud favorable hacia la lectura y escritura; sin embargo, pareciera que la percepción de autoeficacia de los estudiantes hacia la escritura es relativamente baja. Por otro lado, las actitudes de autoeficacia hacia la matemática son, en general, positivas en primaria, pero considerablemente más bajas en la secundaria. Tanto en primaria como en secundaria se mantiene la percepción de la utilidad de la matemática. Las actitudes hacia el aprendizaje del quechua fueron en general positivas y altas: más de la mitad de los estudiantes manifestaron que aprender a hablar y leer en quechua es útil. Sin embargo, si bien los resultados sugieren que existe bastante respeto por las lenguas y culturas indígenas del Perú, hay un grupo considerable (al menos la cuarta parte) que tiene actitudes negativas hacia las personas de habla indígena.

Ana María Paz Castillo (1998), a través de una investigación de corte cuantitativo, analiza la preferencia por estilos de aprendizaje en escuelas secundarias de colegios privados catalogados como nivel socioeconómico A. En los alumnos del último año se hizo evidente que el canal preferido para un efecto de mayor aprendizaje es el auditivo. En cuanto a las diferencias por género, se encontró que las estudiantes parecen más motivadas por los padres y profesores que los varones. Al estudiar la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento pudieron advertirse correlaciones positivas entre este último y la motivación persistente y responsabilidad en los alumnos.

De otro lado, en el marco de los diagnósticos educativos y balances sobre el tema encontramos también un gran número de publicaciones. Sin embargo, fueron pocas las que toman en cuenta las voces de los estudiantes. Resalta por ejemplo la publicación *Escuela rural: modalidades y prioridades de intervención* de Montero et al. (2001), ya referida anteriormente, en la cual se reporta que los niños consideran la escuela como un espacio de aprendizaje, útil “para salir adelante”, “para ser mejores”, “para ser alguien”, “para ser algo más en la vida”. Respecto a lo que aprenden en la escuela, se referían básicamente a las habilidades para leer y escribir y, en las comunidades de habla vernácula, el dominio del castellano. Entre los niños ser analfabeto es socialmente negativo e identifican que la importancia y utilidad de saber leer y escribir radica en poder “moverse”, es decir, tener herramientas para desenvolverse en distintos espacios más allá de la comunidad, así como en la posibilidad de obtener trabajo.

En esta línea tenemos la *Consulta Nacional de Educación*, editada por Teresa Tovar (2002), que se realizó a nivel nacional y a nivel regional, con la presencia tanto de miembros de la sociedad civil, como de representantes de las comunidades educativas (dentro de las cuales se recogieron las voces de los estudiantes). Así pues, se hicieron consultas a manera de talleres en todos los departamentos del Perú, y se encontró que se espera que la escuela enseñe a sus estudiantes a desarrollar valores y actitudes éticas; a ser libres de expresarse abiertamente; a aprender a leer, a escribir y a manejar herramientas de modernidad; a ser reflexivos, críticos y creativos; a tener una actitud emprendedora y de vínculo con el mundo productivo; a afirmar su identidad y valorar la riqueza cultural y natural, y a dialogar y establecer relaciones democráticas. Aunque la consulta recoge la voz de los estudiantes, así como también la de los docentes y representantes de las diferentes zonas, las opiniones de los estudiantes no se reportan de manera separada sino agregada con las de otros actores. Así se obtiene como opinión compartida, principalmente, que hay una profunda insatisfacción por la educación, y como consecuencia una abierta demanda por la realización de transformaciones radicales en política educativa.

Si bien gran parte de los textos que trabajan el tema de las percepciones sobre el aprendizaje de niños y niñas nos remite a la escuela, hay otros estudios que no lo circunscriben

al sistema educativo, sino que, por el contrario, resaltan los espacios cotidianos de los niños como espacios de aprendizaje. En ese sentido, Ames (2006c), en su investigación sobre las escuelas multigrado en la selva del Perú, encuentra que los niños cuentan con experiencias de aprendizaje constantes y cotidianas fuera de la escuela que les permiten lidiar mejor con el proceso de aprendizaje al entrar al espacio educativo. En el contexto de su hogar y comunidad los niños aprenden mientras interactúan con otros niños, ya sean mayores o menores. Estos niños van a la escuela con una experiencia rica de aprendizajes previos y ayudan a que otros niños también aprendan cosas de la vida cotidiana. Esto les será de utilidad también para desenvolverse en un espacio como la escuela multigrado, donde la diversidad es parte de su composición. Así pues, la autora señala que la escuela multigrado no se muestra atenta a la posibilidad de aprendizaje que se puede encontrar en la diversidad del aula, tal y como sucede en el hogar, donde los niños aprenden progresivamente gracias a su participación en actividades con otras personas de edades y experiencias variadas, a través de la observación, la imitación y la práctica. En ese mismo sentido, Ansión (1990) señala que en el hogar los niños aprenden poco a poco en el trabajo mismo, de acuerdo a las responsabilidades que van asumiendo con su edad. En esta misma línea Walter Alarcón (2001) señala que prácticamente todos los niños en las zonas estudiadas (comunidades rurales de Cusco y Cajamarca) tienen un rol que cumplir, sea en actividades agrícolas, pecuarias, artesanales, comerciales o domésticas. Participar en estas labores desde los cinco años, y en promedio desde los doce en tareas similares a las de los adultos, está socialmente admitido (lo mismo se reporta en Ames *et al.* 2009b, un reciente informe de investigación en comunidades rurales de sierra y selva). En el ámbito familiar la educación no parece ser muy coercitiva. Resulta como si los padres dejaran a sus hijos libres mientras no hacen algo que consideren moralmente o técnicamente incorrecto. Los niños aprenden sobre todo viendo como hacen sus padres o los mayores, como también lo señalan Ames (2006c), Jeannine Anderson (1994), Alejandro Ortiz y Jorge Yamamoto (1994), Ortiz (2001).

Por otro lado, en el trabajo de Trinidad (2002) encontramos que niños y niñas rurales (Ancash) aprenden también a través de los medios, como la televisión. Las niñas señalan que aprenden cómo expresarse y cómo ser atractivas. Según sostiene la autora, las niñas aprenden a valorar modelos de belleza (gente rubia, blanca y de ojos claros) alejados de su realidad. Los niños gustan de las películas de acción, de los dibujos animados y de los programas deportivos; así los contenidos de estos programas refuerzan una masculinidad tradicional que es acorde con la vigente en la comunidad. Ser hombre se prueba demostrando fuerza, resolución en la competencia, buscando la victoria. Por otro lado, los padres también valoran el aprendizaje que sus hijos reciben de la televisión ya que les facilita el aprendizaje del idioma español. Para la autora, es indudable que aprenden nuevos valores

y actitudes. Así, la televisión acelera los cambios socioculturales en los pueblos andinos en la medida en que disloca a los niños de su entorno inmediato, trayendo la realidad del mundo globalizado a sus casas.

En la misma línea de visibilizar otros espacios de aprendizaje, encontramos la publicación de la Asociación Qosqo Maki (2003), resultado de una investigación en la que participaron (mediante encuestas, conversaciones y dibujos) niños, niñas y adolescentes que trabajan en las calles de la ciudad del Cusco. El texto muestra que la mayoría de niños identifican que aprenden en varios lugares y al mismo tiempo: la casa, la calle (mientras se trabaja), la escuela, la iglesia, en sus pueblos. Los niños señalan que aprenden jugando e identifican el trabajo en la calle como un espacio importante también para su socialización (“pierdes vergüenza”); del colegio se valora mucho la relación entre pares, ya que los identifican como mecanismos de soporte en los estudios pero también para su vida personal. Así, los autores comentan, hacia el final del texto, que los diferentes testimonios muestran la voluntad de los niños trabajadores de salir adelante, pero también tienen capacidad autocrítica y reconocen sus contradicciones y la ambigüedad de algunas de sus aspiraciones, en donde la autoconfianza parece ser el principal recurso: “aprendes en cualquier lugar”.

Tenemos entonces un variado conjunto de estudios que muestran actitudes de los estudiantes con respecto a lo que aprenden, factores que afectan dichos aprendizajes, así como espacios de aprendizaje que los niños identifican más allá de la escuela. El tema es amplio, sin embargo es evidente que hay aún necesidad de mayor investigación, especialmente en relación a las perspectivas de los niños y niñas sobre sus aprendizajes.

1.2.5. El rol del estudiante y su participación en la vida escolar

El tema de las percepciones de los estudiantes sobre su propio rol es el menos trabajado en los estudios revisados. Más que un tema en sí, aparece incluido en aquellos estudios relacionados a los temas de ciudadanía, participación y derechos humanos. Así, las investigaciones que presentamos a continuación recogen las percepciones de los estudiantes respecto a su participación en la escuela y a la manera en que se comprenden a sí mismos como ciudadanos. En tanto que la escuela es una institución importante en el proceso de socialización, los temas de ciudadanía y participación de los alumnos en la vida cotidiana escolar cobran particular importancia.

Para Blanca Cayo (2009), en su estudio etnográfico de una escuela estatal primaria, las relaciones horizontales y apoyo mutuo al interior de la escuela son insuficientes, ya que mayoritariamente prevalecen relaciones de carácter autoritario y vertical, así como de dependencia. Ello entorpece el desarrollo de la autonomía y la corresponsabilidad en los

estudiantes, y dificulta las condiciones de formación ciudadana. Sin embargo, ha podido observar entre los estudiantes gestos de compañerismo y solidaridad. Otro punto importante es que el aprendizaje que se observa apunta a la capacidad de retener información, principalmente verbal y sin mayor significación con la vida de los niños y niñas. En ese contexto, los estudiantes poco pueden ejercer ciudadanía, ya que los espacios para expresar sus ideas de manera libre son restringidos. La comunicación que el profesor propicia entre niños y niñas es insuficiente ya que la mayoría de las veces se trata prácticamente de un monólogo.

Otra entrada a este tema son los estudios que trabajan con líderes estudiantiles. Así José Luis Carbajo y Gonzalo Espino (2000), recogen información de estudiantes de escuelas secundarias que se han organizado en municipios escolares, en 24 comunidades en las provincias de Huamanga y Huanta en Ayacucho. Una conclusión interesante del estudio es que los jóvenes se reconocen a sí mismos como adolescentes y como estudiantes pero débilmente lo hicieron como ciudadanos con derechos y responsabilidades, porque para ellos muchas veces el marco de la cultura escolar no lo permite. Además, señalan que existe una amplia participación estudiantil en Huamanga, y que si bien esta ha impactado en la cultura escolar y ha cuestionado sus argumentos, persiste una actitud conservadora sobre las cosas que los adolescentes y jóvenes deben realizar en tanto estudiantes organizados en municipios escolares. En esa misma línea de investigación, Catherine Terreros y Ana Tibblin (2003) reflexionan acerca de la relevancia de los municipios escolares en la formación democrática. Se aborda la intervención del Estado en el programa, la participación de los niños, la distribución de responsabilidades, los principales logros, los desafíos actuales y futuros y las lecciones aprendidas. Las autoras concluyen que el tema de los municipios escolares pone el foco en los derechos del niño y la consiguiente necesidad de cambiar las relaciones entre niños y adultos. Además, se reconoce que el grado de participación del alumnado ha aumentado en los últimos años. Se señala que la mayoría de padres, docentes y autoridades creen que la existencia de un municipio escolar ha contribuido a tener un mayor respeto por las opiniones de los niños. Sin embargo, la participación de los estudiantes es valorada no por ser un derecho sino porque “es bueno que se les permita hacerlo”. La experiencia de los municipios escolares estudiados ha probado ser una contribución al cambio de actitudes en varios niveles: los niños que participan en ellos creen que les da mejores oportunidades de actuar como ciudadanos y sienten que son modelos para los demás alumnos. Ha ayudado a los niños a expresar opiniones con mayor autoestima. Así también, Yolanda Rodríguez y Rocío Domínguez (2009) exploran las percepciones de estudiantes de secundaria acerca de la ciudadanía y la democracia a partir de su experiencia escolar, comparando la producción de discursos y ubicándolos en sus respectivos espacios escolares. El estudio emplea dos métodos: por un lado el análisis lingüístico basado en la gramática sistémica funcional, aplicado a las transcripciones de entrevistas a

estudiantes de tercero a quinto de secundaria de colegios particulares religiosos y públicos de Fe y Alegría; y por otro, la comparación de la información procedente de la revisión documental de textos institucionales, y de la aplicación de entrevistas grupales a estudiantes y entrevistas individuales a autoridades escolares. Las dos líneas de análisis coinciden en señalar que los jóvenes esperan una participación de las organizaciones escolares más bien simbólica en la vida estudiantil. Así, a pesar de que en las escuelas se promueve la formación ciudadana, en las declaraciones de los escolares no se hallan opiniones críticas sobre su formación, por lo que las autoras concluyen que los estudiantes asumen un rol pasivo en su formación en valores.

Diana Talavera (2008), al igual que Rodríguez y Domínguez (2009), reflexiona sobre las prácticas participativas desarrolladas en las escuelas, pero ella lo hace en zonas rurales y urbanas en el departamento de Ayacucho. La autora busca identificar algunos factores que favorecen o dificultan los procesos de participación y plantear las alternativas necesarias para generar un clima que fortalezca la relación entre todos los actores involucrados en la gestión educativa. Señala que la concepción de participación en la gestión escolar está avanzando, sobre todo entre los y las estudiantes y sus familias. Estos actores reconocen la necesidad de una participación cada vez mayor y la demandan como derecho ciudadano. Indica además que si bien la normativa ha ampliado las posibilidades de participación de todas las instancias organizativas de la escuela (incluidos los padres), esta se limita al campo de colaboración en el mantenimiento de la infraestructura escolar y la adquisición de algunos materiales (mobiliario escolar). Los estudiantes tienen una actitud positiva respecto de estas prácticas, ya que ven la oportunidad de tener un mayor desarrollo personal y social. Por otro lado, los estudiantes reconocen que la asesoría docente es indispensable en el proceso de participación en marcha en su escuela. Del lado de las familias, estas reafirman su compromiso con la escuela, pero se constata que las escuelas no incorporan la riqueza cultural y los saberes de las familias y la comunidad en la acción educativa y en los aprendizajes de sus hijos e hijas.

La evaluación hecha por Ames (2006b), señalada previamente, también recoge información relevante respecto a la participación escolar. Se señala que la participación de los estudiantes en las actividades de clase es uno de los cambios y mensajes más apropiados a partir de la intervención del proyecto. Tanto los docentes como los alumnos reconocen más espacios de participación, para estos últimos, en la clase. En las sesiones observadas, la participación tomaba la forma, por lo general, de más espacios de diálogo, de preguntas dirigidas a los estudiantes y de recojo de sus opiniones con respecto a los temas trabajados. Los alumnos manifiestan asimismo que con el uso de las nuevas metodologías usadas por sus maestros lograban comprender mejor los contenidos desarrollados en sus

cursos. Por otro lado, la autora también señala que la convivencia entre pares depende no solo de la acción del docente sino también de la cultura de pares y las formas de relacionarse en la escuela entre ellos mismos, lo que también se aprecia en el texto de Callirgos (1995), ya citado.

Si la participación en la vida escolar es el principal tema de esta sección, debemos agregar finalmente un estudio sobre la decisión de participar o no en la escuela, la de ser o no estudiante, es decir, sobre la asistencia y la deserción y los factores que las afectan. Se trata del estudio realizado por Lorena Alcázar (2008) para el nivel secundario. La autora presenta los determinantes de la decisión de asistir (o desertar) a la escuela secundaria a partir de una encuesta a alumnos y desertores. Así, señala por ejemplo que la estructura y relaciones familiares revelan una situación de mayor ventaja entre los estudiantes respecto de los desertores. Aunque la composición del hogar es similar para estudiantes y desertores, los estudiantes cuentan con ambos padres presentes en el hogar en mayor medida que los desertores, y la relación de los jóvenes con sus padres parece ser mejor. Con respecto a las razones autodeclaradas de la deserción, en general, la autora señala que la mayoría de causas apuntan más a factores de demanda que de oferta. Así, resalta la importancia de elementos como problemas económicos en el hogar o la necesidad de trabajar, la carencia de recursos para la matrícula o materiales, el embarazo, el matrimonio y la convivencia, entre otros, en comparación con un aspecto de oferta que se indica como razón de deserción en una proporción pequeña de los casos, como es la inexistencia de un centro educativo (incluso en el grupo de desertores de centros poblados sin escuela esta causa solo fue identificada como principal en alrededor del 9% de los casos). Al interior de los factores asociados a la demanda educativa, destaca el nivel socioeconómico del hogar, la valoración individual hacia la educación (desinterés por el estudio) y aspectos vinculados a la estructura y relaciones familiares. Se indica que el desinterés por el estudio o deseo de trabajar podría estar relacionado con factores de oferta. Sin embargo, de acuerdo con las respuestas de los desertores, se relaciona más con sus características e intereses. La realidad del trabajo está presente desde tempranas etapas en sus vidas y se expresa en la necesidad de compartir su tiempo entre ese tipo de labores y la asistencia a la escuela. Sin embargo, parece ser que a partir de situaciones específicas, la combinación de trabajo y estudios se hace difícil y genera así el abandono escolar.

En resumen, el tema de la participación estudiantil ha recibido una mayor atención que el rol de estudiante en sí mismo, pero varios estudios coinciden en señalar serias limitaciones en la existencia efectiva de espacios y procesos de participación para los estudiantes. A pesar de ello, cuando se implementan proyectos destinados a promover o fortalecer la participación estudiantil, se encuentran resultados positivos, mostrando con ello el interés y la disposición de los niños, niñas y adolescentes para participar más activamente cuando

les ofrecen la oportunidad de hacerlo. Resulta preocupante, sin embargo, constatar que las barreras a la participación estudiantil parecen encontrarse fuertemente instaladas en la forma de funcionamiento de la institución escolar y legitimada en la cultura escolar misma, que pareciera favorecer la persistencia de relaciones autoritarias, verticales y jerárquicas entre docentes y alumnos. Ello tiene enormes consecuencias en la formación ciudadana que adquieren niños, niñas y adolescentes, como los estudios aquí reseñados lo muestran.

1.3. Resumen

Este capítulo ha presentado tanto el marco conceptual desde el que partimos para investigar las percepciones de niños, niñas y adolescentes, como el estado actual de la investigación al respecto en el país. Realizamos dicho balance para comprender de dónde partíamos, qué se conoce y que no respecto a las percepciones infantiles, cómo se han estudiado y qué tipo de resultados han arrojado estos diversos estudios. Volveremos sobre varios de ellos en los capítulos que siguen, mostrando las coincidencias y diferencias con nuestros hallazgos ahí donde sea posible, y poniéndolos en diálogo con lo que otros estudios a nivel internacional encuentran. Del balance realizado notamos que los estudios revisados se concentran más en ciertos temas: las percepciones generales sobre la escuela, el maestro o la disciplina escolar, así como la participación, son más atendidos, que aquellos referidos al rol de los estudiantes desde su propio punto de vista, y a la mirada sobre sus aprendizajes. La revisión de estos estudios nos mostró asimismo diversas formas de abordar el estudio de las percepciones de los niños, niñas y adolescentes; y ello también alimentó el diseño de la metodología que empleamos en el presente estudio, la cual se presenta en el siguiente capítulo.

2

Metodología de la investigación

En el Capítulo 1 hemos explicitado nuestra visión de la infancia, estableciendo que consideramos a los niños como sujetos activos en su propio desarrollo y capaces de exigir y demandar sus derechos. Somos conscientes de que apostar por nuevas visiones de la infancia supone la búsqueda de aproximaciones metodológicas más adecuadas y acordes con estas visiones. Es por ello que en el Capítulo 2 nos abocamos a explicar la metodología empleada, de corte cualitativo, detallando los instrumentos de recolección de información que elaboramos y utilizamos durante la investigación, así como su finalidad, ligada a la búsqueda de una mayor participación de niños y niñas.

Este capítulo también presenta los lugares y participantes de la investigación, explicitando los criterios que llevaron a su selección. Finalmente, ofrecemos una breve descripción de los diversos escenarios en los que trabajamos, considerando tanto las características de las escuelas a las que asisten los niños y niñas, así como las de las comunidades en las que estas se ubican y a las que atienden.

2.1. Enfoque metodológico y métodos utilizados

Parte importante del proceso de revisión bibliográfica que realizamos antes de iniciar el estudio consistió en indagar por la propuesta metodológica de las investigaciones realizadas, constatar si efectivamente se recogen las voces de los estudiantes e identificar los métodos y técnicas empleados en la investigación. Al hacerlo encontramos que los trabajos revisados se acercan al estudio de las percepciones infantiles desde diversas aproximaciones

metodológicas: algunos privilegian un enfoque cuantitativo, usando predominantemente encuestas y cuestionarios, mientras que otros apuestan por un enfoque cualitativo, principalmente entrevistas y observaciones, y unos pocos combinan ambos tipos de enfoques y métodos.

La elección metodológica depende de un conjunto de consideraciones que parte, en principio, de la pregunta de investigación, el marco conceptual, las características, dimensiones y recursos del estudio, así como de las preferencias y *expertise* disciplinar de los investigadores. Más que clasificar los estudios revisados en términos de estos dos grandes enfoques, nos preguntamos más bien qué tipo de métodos y técnicas se utilizaron en ellos. Al hacerlo, encontramos que los métodos más recurrentes fueron el uso de entrevistas (en 23 estudios) y observación (en 23 estudios), y con frecuencia estos se presentan combinados. Pero en proporción muy similar encontramos el uso de encuestas (en 20 estudios).

El tipo de método empleado suele estar en estrecha relación con la edad de los niños. Así por ejemplo, encontramos que las encuestas se usan principalmente con alumnos de secundaria, es decir con niños de 11 o más años. La observación, por otro lado, si bien se usa con niños grandes y pequeños, puede dar información particularmente valiosa cuando se trata de niños pequeños que no pueden todavía verbalizar fluidamente un conjunto de eventos y actividades en los que participan. La entrevista en consecuencia puede también estar más presente entre niños mayores.

Es necesario anotar, sin embargo, que existen otros métodos y técnicas empleados: la entrevista colectiva y ya no individual aparece en siete estudios y puede ayudar a que niños y niñas entren en confianza con el investigador, especialmente si no tienen una larga relación con él o ella. Luego tenemos el uso del dibujo como estrategia de recolección de información y a la vez motivador para el diálogo (en cuatro estudios). Las dinámicas participativas aparecen en tres estudios. Finalmente, el uso de test proyectivos aparece en solo un estudio².

Nos detendremos en reseñar con mayor detalle aquellos estudios que ofrecen pistas novedosas para la investigación con niños, con énfasis en la participación de estos, y que proponen métodos poco usados todavía en nuestro medio. Así, tenemos el estudio *Pantalones Rotos* (Vásquez de Velasco, 2002), el cual es producto de un proceso de investigación acción con niños y niñas rurales de entre 7 y 13 años que asisten a la escuela primaria, y que incluye a sus padres y maestros, en cuatro comunidades del Perú. Además del rol activo que adquieren los niños y niñas en un proceso de investigación acción, el estudio in-

² Hablamos aquí solo de estudios relativos a la percepción de niños, niñas y adolescentes sobre la escuela, sus maestros, sus aprendizajes y su rol como estudiantes. Pueden existir más estudios que usen estos métodos pero referidos a otros temas.

trouduce algunas dinámicas participativas donde niños y niñas no solo conversan, sino que juegan, dibujan, dramatizan y a partir de todo ello reflexionan y expresan sus percepciones. Ello podría resultar particularmente adecuado para los niños más pequeños que no necesariamente se sienten cómodos respondiendo a una entrevista o una encuesta.

Del mismo modo los estudios de Ames *et al.* (2009a, 2010a, 2010b, 2011) proponen una metodología particularmente novedosa para el recojo de información con niños y niñas pequeños (de 5 y 6 años de edad) y mayores (de 11 y 12 años). La investigación parte de una aproximación metodológica múltiple que combina las entrevistas con los padres, los profesores y los niños, con la aplicación de técnicas participativas con los niños, que involucran el uso del dibujo, el juego, el video, la dramatización y el diálogo y la realización de observaciones tanto en el hogar como en la comunidad y la escuela, y tanto en el nivel de inicial, como en primaria y secundaria.

Por otro lado, en la tesis de Ames (1996), la autora utiliza para el recojo y análisis de las percepciones de niños de primero de secundaria (de entre 11 y 13 años) el TAT (Test de Apercepción Temática), en combinación con entrevistas a los niños, dibujos realizados por ellos, así como observación etnográfica de la vida escolar. El TAT se ha utilizado en otros estudios sociales con jóvenes y adolescentes, como el realizado por Gonzalo Portocarrero (1993) en colegios secundarios sobre el tema del racismo, y la tesis de Susana Irigoyen (1993) con jóvenes universitarios alrededor de sus percepciones sobre la belleza y la fealdad. Todos ellos proponen así el uso de herramientas de ayuda visual en el recojo de información con jóvenes.

El desafío de cómo recoger información de buena calidad, que refleje las percepciones y punto de vista de los niños, niñas y adolescentes, conlleva sin duda dificultades pero a la vez fuerza a una mayor creatividad y reflexión metodológica. Esta constatación constituyó un punto de partida importante para el diseño de nuestra investigación de las percepciones infantiles sobre la escuela.

Optamos, por ello, por privilegiar un enfoque cualitativo para el estudio, en tanto consideramos que esta metodología se presta mejor para acceder a las percepciones y significados que los niños, niñas y adolescentes elaboran en torno a su realidad social y educativa. El uso más bien reciente y todavía escaso de dinámicas participativas como instrumento de recolección de información para el trabajo con niños y jóvenes nos animó a explorar más esta metodología, con la que ya habíamos venido trabajando (ver Ames *et al.* 2010a). Desde nuestra perspectiva, estos métodos ofrecen un gran potencial no solo para el objetivo de acceder a las percepciones y puntos de vista de los niños, sino también para darles prioridad a los niños y niñas al involucrarlos de manera participativa en la investigación, ofreciéndoles un ambiente amigable y lúdico. Asimismo, inscribir nuestra aproximación

conceptual en el marco de un enfoque de derechos suponía la búsqueda de la participación directa de los niños y niñas.

Así, la recolección de datos se realizó a través de un conjunto de métodos grupales participativos que tienen como finalidad recoger información a través de una relación horizontal con los estudiantes, utilizando herramientas gráficas como medios que faciliten su expresión y enriquezca sus narrativas. Los métodos grupales participativos permiten que el sujeto, en interacción con sus pares, entre en confianza rápidamente para expresar y discutir en torno a sus experiencias, expectativas y reflexiones del mundo escolar, y pueda hacerlo a través de diversos medios (la palabra, el dibujo, la dramatización, etc.) en el marco de un ambiente agradable y lúdico. Para realizarlos, tomamos en cuenta una serie de recomendaciones del Comité de Derechos del Niño para la conducción de procesos participativos con niños (ver Anexo 1). Manteniendo el carácter flexible de estos métodos, elaboramos pautas generales de trabajo (ver Anexo 2) así como protocolos detallados para cada sesión (ver anexos 3 a 6), de manera que se asegure la uniformidad en su aplicación y en el recojo de información en distintas regiones y por diversos facilitadores³.

En cada zona seleccionada se trabajó con dos grupos de edad: uno de niños/as que cursaban sexto grado de primaria, es decir con edades entre 12 y 13 años; y otro de adolescentes que estaban en cuarto año de secundaria, con edades entre 14 y 16 años. Para cada grupo elegimos niños, niñas y adolescentes de un mismo salón, de manera que se conocieran entre sí, lo cual permitía un ambiente de mayor confianza y una experiencia compartida sobre la cual contrastar opiniones. Realizamos dos sesiones con cada grupo, en cada nivel educativo, por región seleccionada (dos sesiones en primaria y dos en secundaria) en las cuales empleamos cuatro actividades con cada grupo. Las sesiones grupales fueron de tres horas aproximadamente, con un intermedio entre la primera y la segunda actividad de la sesión.

En una primera etapa (junio, 2010) realizamos un estudio piloto para validar los instrumentos elaborados para el recojo de la información, tanto en una escuela primaria como en una secundaria, en Lima. Se hicieron los ajustes necesarios en los instrumentos tras la aplicación del piloto y se incorporaron comentarios y sugerencias de las contrapartes (Unicef, CNE). La validación no supuso cambios radicales en los protocolos, por lo cual se consideró viable incluir los resultados del estudio piloto en el análisis que aquí se presenta.

³ En este estudio participaron cinco investigadores/facilitadores, todos con formación en antropología y educación: Patricia Ames, Lucía Bacigalupo, Mauricio Cerna, Tamia Portugal y Vanessa Rojas.

Posteriormente realizamos la investigación en una zona rural y en una urbana, en Lima y Piura respectivamente, lo cual permitió hacer algunos ajustes antes de volver al campo para visitar a un número mayor de escuelas en zonas rurales y urbanas de Ayacucho y Ucayali, donde la realidad bilingüe e indígena requería una atención particular.

Como resultado de este progresivo afinamiento y validación de los métodos empleados, decidimos incluir los protocolos detallados como anexos a la presente publicación, de manera que sea de utilidad para otros interesados en replicarlos como métodos de recojo de información (ver anexos 3 a 6). Del mismo modo, decidimos incluir las orientaciones que ofrece el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas para realizar procesos participativos con niños (ver Anexo 1), así como las pautas y consideraciones prácticas que guiaron nuestro trabajo (ver a Anexo 2). A continuación se ofrece una breve descripción de los métodos utilizados, los cuales han sido diseñados considerando experiencias previas de investigación, particularmente la metodología diseñada por el proyecto Niños del Milenio (Ames, Rojas y Portugal, 2010a):

Mapa de la escuela

Recoge las percepciones de niños/as y adolescentes sobre su escuela, a partir de la elaboración colectiva de un croquis o mapa de la escuela que permite identificar los espacios y actores más importantes desde el punto de vista de niños y niñas (ver Anexo 3).

El buen maestro (viñetas y estudio de caso)

A partir de la presentación de tres casos que muestran a diferentes tipos de docentes, se recogen las percepciones de niños y niñas sobre las características que tienen o deberían tener un buen docente y un mal docente. Los casos fomentan el diálogo con respecto a los ideales de un buen docente para luego abordar la discusión respecto a las percepciones de los docentes que tienen en este momento (ver Anexo 4).

Un día en la escuela

Indaga por las actividades realizadas por los estudiantes en la escuela desde que ingresan a ella hasta que salen; apreciaciones respecto a sus quehaceres, imaginario de su rol como estudiantes, y actores sociales importantes. A través del uso de tarjetas y la reconstrucción de sus actividades en la escuela se pretende profundizar en cómo se perciben a sí mismos, sus relaciones de pares y con las autoridades (ver Anexo 5).

Andar bien, andar mal en la escuela

Recoge las percepciones de niños/as y adolescentes sobre sus procesos de aprendizaje. Para ello, se les pide que imaginen a un alumno y una alumna, a los que les va mal y bien en la escuela, a fin de identificar los aspectos que influyen en el aprendizaje del alumnado. Asimismo se reflexiona en torno a sus experiencias y expectativas de aprendizaje en el aula, lo que aprenden, lo que quieren aprender y los espacios y fuentes de aprendizaje que identifican (ver Anexo 6).

Adicionalmente a los métodos participativos consideramos necesario, para comprender mejor las percepciones de los estudiantes, ubicar su discurso en el contexto escolar en el que se desenvuelven. Por ello resultaba indispensable recoger información básica respecto a la comunidad, la escuela y el aula. Así, en cada localidad se aplicó una ficha de escuela para recoger datos básicos, usando para ello observación in situ y entrevistas informales breves al director y a algunos docentes. Se realizó asimismo observación de aula de una sesión de aprendizaje por grado, es decir, una sesión en sexto de primaria y una en cuarto de secundaria por localidad, en la cual se observaron tanto aspectos de infraestructura, ambientación y servicios como interacción docente alumnos y desarrollo de las actividades de enseñanza aprendizaje. Asimismo se aplicó una ficha de comunidad para recoger información básica de la localidad. Listamos en la Tabla 1, a continuación, los protocolos e instrumentos que utilizamos durante el trabajo de campo, así como la cantidad aplicada por localidad.

Tabla 1. Tipo y cantidad de instrumentos de recojo de información utilizados

Tipo de instrumento	No.
1. Ficha de escuela o colegio	
• Primaria	6
• Secundaria	5
2. Instrumento de caracterización de los locales y ambientes de aprendizaje	
• Aula de primaria sexto grado	6
• Aula de secundaria cuarto año	5
3. Instrumento de caracterización del contexto	
• Ficha de comunidad	7
4. Protocolo de observación de aula	
• Aula de primaria, sexto grado	5
• Aula de secundaria, cuarto año	5
5. Protocolo Percepciones sobre la escuela: Mapa de la escuela	13
6. Protocolo Percepciones sobre el maestro: Viñetas	13
7. Protocolo Percepciones sobre rol como estudiantes: Un día en la escuela	13
8. Protocolo Percepciones sobre aprendizajes: Andar bien, andar mal en la escuela	13
Total aplicaciones	91

A través de estos instrumentos se recoge información correspondiente a diferentes ámbitos y temas de la investigación, tal como se resume en la Tabla 2 a continuación.

Tabla 2. Matriz de temas e instrumentos de recojo de información

Método/Tema	Comunidad	Escuela	Maestros	Rol estudiante	Aprendizajes
Ficha de comunidad	X				
Ficha de escuela		X			
Observación de aula		X			
Instrumento de caracterización de aula		X			
Croquis de la escuela		X			
Viñetas sobre maestros			X		
El día en la escuela		X		X	
Andar bien, andar mal en la escuela		X		X	X

2.2. Lugares y participantes de la investigación

Para este estudio trabajamos en cuatro regiones a fin de recoger, al menos en parte, la diversidad de percepciones estudiantiles en el país. De acuerdo al estado de la investigación sobre el tema presentado en el Capítulo 1, encontramos que los estudios realizados en las dos últimas décadas muestran cierta concentración geográfica: el 44% de estudios toman como escenario las escuelas y colegios de Lima, pero fuera de la ciudad capital apenas el 10% se ocupa de otras localidades de la costa. La Amazonía está igualmente subrepresentada, con solo 10% de los estudios referidos a esta región. Por el contrario, la sierra ocupa el segundo lugar después de Lima, concentrando el 37% de estudios efectuados. Algunos estudios se realizan simultáneamente en más de una localidad, pero podemos ver que las percepciones y opiniones de los estudiantes limeños y andinos se han recogido más que sus pares de la Amazonía y de otras localidades de la costa. Por ello, nos pareció necesario

incluir tanto escuelas de la Amazonía como alguna de la Costa más allá de Lima, sin dejar de lado alguna región que represente la zona andina. Asimismo, considerando que Lima concentra un tercio de la población del país, era necesario incluirla en la muestra.

Asimismo, entre las investigaciones revisadas, encontramos que los escenarios urbanos aparecen con mayor frecuencia (32 estudios) que los rurales (19 estudios), aunque algunos estudios, como ya se señaló en relación a la región, combinan escenarios rurales y urbanos, pero son una minoría. En este estudio optamos también por considerar tanto escenarios urbanos como rurales, y en ambos casos considerar zonas con y sin población indígena. Así, se seleccionaron cuatro regiones que cumplieran con los requisitos señalados y permitieran a la vez aprovechar la presencia de instituciones participantes o aliadas de la Mesa Interinstitucional de Buena Docencia en dichas zonas, para acceder a las escuelas públicas que apoyan sus programas. Las regiones seleccionadas fueron: Ayacucho en la zona andina, Lima Sur en Lima, Piura en la costa y Ucayali en la Amazonía (ver Mapa 1).

Mapa 1. Regiones del Perú seleccionadas para el estudio



Estas cuatro regiones presentan diferentes niveles de pobreza, como se muestra en la Tabla 3, con Lima como la región con menor incidencia de pobreza, frente a Ayacucho, con la mayor proporción de su población en dicha situación.

Tabla 3. Incidencia de pobreza monetaria total y extrema según región, 2007

Región	% Pobreza total	% Pobreza extrema	Región natural
Lima (capital)	19.1	1.1	Costa
Piura	45	13.3	Costa
Ucayali	45	15	Selva
Ayacucho	68.3	35.8	Sierra

Fuente: INEI – Censos nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda

Para la selección de las localidades dentro de cada región, así como de las instituciones educativas y alumnos con los cuales trabajar, se tomaron en cuenta diversos criterios:

- Un primer criterio de selección fue la *localización o área*, dado que las diferencias en los insumos, procesos y resultados del sistema educativo en áreas rurales y urbanas constituyen una de las dimensiones más saltantes de la desigualdad del mismo. Así, se recoge información tanto en área urbana como en área rural.
- Un segundo criterio de selección fue el *tipo de gestión* de la institución educativa, concentrando la investigación en escuelas públicas.
- Propusimos considerar la *modalidad educativa* (polidocente vs. multigrado) en la selección de escuelas, buscando incluir en la muestra al menos dos escuelas multigrado y una unidocente.
- Era necesario considerar asimismo los *niveles de pobreza* de las localidades en las que se ubican las escuelas, pues ello afecta la forma de educación. Por tanto se incluyen comunidades más y menos pobres.
- Se consideró también el *nivel educativo*, incluyendo estudiantes e instituciones de primaria (sexto grado) y secundaria (cuarto año).
- Consideramos la *lengua materna* de los estudiantes como una variable importante, por lo que otro criterio de selección toma en cuenta la lengua predominante en la localidad y si la institución educativa ofrece educación intercultural bilingüe o no.
- Elegimos asimismo *escuelas no intervenidas* o de intervención muy indirecta, evitando aquellas que recientemente hubieran sido objeto de un proyecto especial por

tiempo prolongado, en tanto dicha intervención puede haber afectado las percepciones de los estudiantes.

- Se consideró la variable *género* de los estudiantes (trabajamos con igual número de varones y mujeres).

La matriz que se presenta en la Tabla 4 se basa en los criterios señalados.

Tabla 4. Matriz de criterios para la selección de aulas y escuelas

	Lima Norte	Ayacucho	Ucayali	Piura	Total aulas (13)	Total escuelas ⁴ (8)
Región						
Capital	X				4	2
Costa				X	2	1
Sierra		X			4	3
Amazonía			X		3	2
Área						
Urbana	X	X	X		8	4
Rural		X	X	X	5	4
Pobreza						
Más pobre/pobre		X	X	X	6	4
Menos pobre/no pobre	X	X			7	4
Lengua materna						
Castellano	X	X		X	10	5
Otra		X	X		3	3
Modalidad						
Polidocente completa	X	X	X		11	6
Multigrado o unidocente		X	X	X	2	2
EIB		X	X		2	2
NO EIB					11	6
Nivel						
Primaria	X	X	X	X	7	7
Secundaria	X	X	X		6	6

⁴ Cinco de las escuelas visitadas contaban con los niveles de primaria y secundaria integrados, de manera que en esas escuelas trabajamos con ambos niveles.

En cada zona seleccionada se trabajó con dos grupos de edad: uno de niños y niñas que cursan sexto grado de primaria⁵ (cada grupo estuvo compuesto en casi todos los casos de seis estudiantes, tres niñas y tres niños) y otro de adolescentes que están en cuarto año de secundaria (cada grupo estuvo compuesto en casi todos los casos de seis estudiantes, tres mujeres y tres varones). Así, fueron siete grupos de primaria y seis de secundaria, de manera que el número total de niños, niñas y adolescentes que participaron en el estudio fue de 78. Todos los participantes se escogieron al azar. Se requirió el consentimiento y se solicitó autorización de los padres y de los niños, niñas y adolescentes para su participación en este estudio, la cual fue de carácter voluntario. En la Tabla 5 se detalla la cantidad de aulas y escuelas, y el tipo de escuelas que se visitaron en cada región.

Tabla 5. Número de aulas y escuelas seleccionadas por región, área y nivel

	Aulas Primaria	Aulas Secundaria	Escuelas por Región
Lima Urbana	2	2	2
Ayacucho Urbana	1	1	3
Ayacucho Rural	1 multigrado	1	
Ucayali Urbana	1	1	2
Ucayali Rural	1 unidocente multigrado		
Piura Rural	1 multigrado	1	1
Total	7	6	8

Los directores de todas las instituciones educativas seleccionadas colaboraron con el desarrollo de la investigación, facilitándonos un ambiente de trabajo fuera del horario escolar y respondiendo nuestras preguntas para el llenado de la ficha de escuela. Asimismo, los docentes de sexto grado y los docentes de cuarto de secundaria nos permitieron observar media jornada escolar (excepto en un caso, en la escuela primaria rural en Ayacucho). Un dirigente de cada localidad fue entrevistado para recoger información sobre la misma.

2.3. Los escenarios

A continuación presentaremos los escenarios en los que se desarrolló el estudio, a fin de contextualizar las percepciones de los estudiantes en cada caso. En todos los casos trabajamos con escuelas públicas. Los nombres de las escuelas han sido omitidos y los nombres de los niños, niñas y adolescentes han sido cambiados para proteger el anonimato de los participantes.

2.3.1. Región Lima

Las escuelas en la región Lima donde realizamos la investigación se localizan en el área urbana, en el distrito de Villa María del Triunfo. Este distrito presenta una tasa de pobreza monetaria (27.1%) mayor que el promedio regional (19.1%) y que otros distritos aledaños de Lima Sur, con excepción de Pachacamac. Asimismo, cerca de un tercio (30.3%) de su población tiene al menos una necesidad básica insatisfecha. Sin embargo, en comparación con los otros distritos donde hemos trabajado es el que menor pobreza muestra.

La mayoría de las casas de la zona tienen pisos, paredes y techos de cemento y ladrillo, mientras que otras tienen pisos de tierra y techos de calamina. Las dos principales actividades económicas son el comercio y la construcción (obreros). Las familias de la zona son originarias principalmente del centro sur andino (Junín y Ayacucho).

La escuela en la que realizamos el estudio piloto (Lima 01) tiene primaria y secundaria, atiende a 119 alumnos en el nivel primaria (con ocho docentes) y a 100 alumnos en el nivel secundaria (también con ocho docentes). Es una Escuela Básica Regular de tipo polidocente completa. La escuela Lima 01 cuenta con un pabellón de aulas de material noble donde funciona la primaria, y otro de material prefabricado donde funciona la secundaria; posee baños y agua potable pero no tiene electricidad. Solo funciona en turno mañana. Tiene un biohuerto y un patio de tierra, y una loza deportiva fuera de la escuela. No hay sala de computadoras, biblioteca, talleres ni laboratorios.

La escuela Lima 02 fue fundada en 1994 y construida gracias al apoyo de una ONG. Tiene un total de 35 docentes, de los cuales 31 son nombrados y el resto, contratados. Estos se distribuyen de la siguiente manera: 17 en primaria (15 mujeres y 2 varones) y 18 en secundaria (12 mujeres y 6 varones). En primaria hay 395 alumnos y en secundaria, 295. La escuela es de material noble, cuenta con baños, agua potable y electricidad. Hay una cocina que actualmente está fuera de servicio, pero que sirve como depósito de leche y pan (desayuno escolar). Tiene un patio de tierra y otro de cemento. En ella hay 10 aulas para primaria y 6 para secundaria (recibe al alumnado en el turno mañana y tarde). Cuentan

con servicio de desayuno escolar. Hay una biblioteca que está dentro del aula de cuarto de secundaria, una sala de cómputo, un laboratorio y un taller de oficios en donde se enseña confección (o industria del vestido).

2.3.2. Región Piura

En Piura trabajamos en una escuela rural, ubicada en zona de frontera, en el distrito de Lancónes, provincia de Sullana. Este distrito presenta una tasa de pobreza monetaria (45.4%) similar al promedio regional. Sin embargo, casi la totalidad (91%) de su población tiene al menos una necesidad básica insatisfecha por tratarse de una zona predominantemente rural. En comparación con los otros distritos donde hemos trabajado, es más pobre que los distritos urbanos como Villa María del Triunfo y Yarinacocha, pero menos pobre que los demás distritos rurales. La localidad tiene una población de 850 habitantes, que conforman 200 unidades familiares, hispanohablantes. Cuenta con servicios de agua potable (red pública en las viviendas), electricidad, y saneamiento (pozo ciego y letrinas), así como un teléfono comunitario, dos cabinas de internet y señal televisiva. Las paredes de las casas son de adobe o tapia y unas pocas son de ladrillo o cemento, los pisos suelen ser de cemento y de madera, mientras que los techos son de calamina y de tejas (la minoría). Existe un puesto policial. La actividad económica más importante de la población es la agricultura (producción de cebolla, maíz y camote), cuyos productos se comercializan, lo cual constituye una segunda actividad importante, y finalmente está también la pesca.

La escuela cuenta con infraestructura de material noble, fue construida por el gobierno regional y ofrece los tres niveles educativos: inicial, en modalidad multigrado (de 3 a 5 años), primaria, también en modalidad multigrado (de primero a sexto), y secundaria (de primero a quinto). Solo se trabaja en el turno mañana. Cuenta con 12 docentes (10 son nombrados y el resto contratados) y atiende un total de 126 alumnos. Entre los servicios disponibles existen baños y silos (ya no se usan), agua entubada, electricidad, un patio de cemento y una loza deportiva. Asimismo, tienen una biblioteca, una sala de cómputo (seis o siete computadoras, solo para secundaria).

La escuela brinda almuerzo escolar gracias a un programa de asistencia alimentaria. Por el momento, las madres de familia cocinan al aire libre con leña, dado que recién se está implementando una cocina y un comedor.

En la actualidad la escuela participa de un programa de escuelas exitosas. La escuela ha trabajado anteriormente con PLANCAD y UDENA (en la década de 1990) y con PROMEB (en 2001).

2.3.3. Región Ucayali

En la región Ucayali visitamos escuelas en zona urbana y rural. En la zona urbana, trabajamos en una escuela que funciona hace ocho años en un asentamiento humano en el distrito de Yarinacocha, a unos cinco minutos en auto o moto del centro del distrito. Yarinacocha es predominantemente urbano y por ello la población en situación de pobreza monetaria (36.3%) es menor que el promedio regional (45%). Sin embargo, más de la mitad de su población (54%) tiene al menos una necesidad básica insatisfecha. Esto hace que el distrito sea más pobre que Villa María del Triunfo, pero menos que Ayacucho y los distritos rurales de Lancones, Masisea, Vinchos y Vilcashuamán.

En la localidad viven un aproximado de 350 familias ubicadas en 257 lotes. Las familias son en su mayoría originarias de Huánuco, Huancayo, San Martín, y unas pocas (3%) pertenecientes a comunidades nativas de la zona, a pesar de que el distrito es conocido por recibir una importante migración de origen shipibo conibo. Los servicios en la localidad incluyen agua potable (red pública fuera de la vivienda) y electricidad, pero ningún lote cuenta aún con desagüe y por tanto la mayoría tiene pozo séptico o letrinas en sus hogares. Las calles son de tierra. Las casas tienen paredes de madera, techos de calamina y pisos de tierra afirmada, o algunos de madera. Respecto a las actividades de la localidad, la mayoría se dedica a la pesca, la agricultura, negocios independientes (bodegas) y la minoría son empleados públicos en su distrito o en Pucallpa. Un grupo más pequeño se dedica a la venta de artesanías (familias de origen shipibo o yine).

La escuela atiende primaria en el turno mañana y secundaria en el turno tarde. Destina 17 aulas para primaria y 12 para secundaria. Asisten 518 alumnos en el nivel primaria y 343 en el nivel secundaria. Tiene 27 docentes en total, de los cuales 17 son nombrados y el resto son contratados. En esta escuela la población escolar es principalmente migrante y mestiza, aunque también asisten algunos niños y niñas indígenas, pero son una minoría. Así, por ejemplo, en el aula de sexto grado había matriculado un niño indígena yine, que incorporamos al trabajo grupal.

La escuela cuenta con servicios higiénicos, agua potable y electricidad. A inicios del 2010 la escuela inauguró nueva infraestructura construida por el gobierno regional, pero algunas aulas no cuentan con luz eléctrica. Por otro lado, si bien se han implementado baños en la escuela, todavía hay silos que son utilizados por los estudiantes. La escuela tiene dos patios de cemento en el centro y uno de tierra en la parte posterior. Cuenta con una biblioteca, un laboratorio de ciencias naturales, un laboratorio de computación y un aula de taller, pero esta última carece del equipamiento para funcionar. Se brinda el servicio de desayuno escolar al nivel primario, aunque este se encontraba interrumpido al momento de la visita.

En la zona rural de Ucayali trabajamos en una escuela ubicada en una comunidad nativa shipibo conibo a orillas del río Ucayali, a unas tres horas en peque peque (bote) desde el puerto de Pucallpa. La comunidad pertenece al distrito de Masisea que es predominantemente rural e indígena (población predominantemente shipiba) y presenta una tasa de pobreza total (65.8%) muy superior al promedio regional; lo mismo sucede en relación a la pobreza extrema, con el 30.4% de su población en esta situación. Es por lo tanto mucho más pobre que el distrito urbano de la misma región que visitamos, y también que los otros distritos urbanos y Lancones. Sin embargo, presenta menos pobreza monetaria que los distritos rurales de la región Ayacucho, si bien tiene un porcentaje más alto (82.7%) de población con al menos una necesidad básica insatisfecha, lo cual señalaría menor acceso a servicios y condiciones de vida más precarias. En la comunidad viven aproximadamente 20 familias ubicadas en 10 casas. La comunidad no cuenta con servicios públicos de agua, luz, desagüe o teléfono. Solo una familia tiene luz eléctrica que funciona a motor. Las casas o malocas, tienen pisos y paredes de madera con techos de paja. La mayoría de la población se dedica a la agricultura y la pesca. Las familias son en su mayoría originarias de otras zonas de la región Ucayali.

La escuela ofrece educación intercultural bilingüe (EIB) debido a que toda la población de esta comunidad tiene el shipibo como lengua materna. La escuela trabaja bajo la modalidad unidocente multigrado, atiende en el turno mañana y cuenta con 21 alumnos matriculados, aunque en la práctica son 16 los que asisten con frecuencia. Todos los alumnos son shipibos y su lengua materna es shipibo; solo algunos, los más grandes, comprenden algunas frases en castellano, pero ninguno de ellos hablaba castellano de manera fluida. La escuela cuenta con una docente contratada que a la vez es la directora, asignada a esta escuela desde inicios del 2010. La docente es shipiba también y se comunica con los niños en esta lengua. Las instalaciones de la escuela consisten solo en un aula con paredes de madera, techo de paja y piso afirmado. No cuenta con agua potable ni electricidad. La infraestructura de la escuela luce deteriorada: parte del techo se ha caído y no protege a los estudiantes del calor, el sol o las lluvias frecuentes en esta región. Por otro lado, las paredes del aula no son estables, algunas paredes de madera están inclinadas debido a la erosión de la tierra, lo que hace que se vean rendijas entre el piso y la pared, y los estudiantes señalan como peligroso porque dicen que pueden entrar serpientes.

La escuela ofrece el servicio de almuerzo escolar con el apoyo de la Dirección Regional de Educación de Ucayali (DREU). Sin embargo, el servicio fue suspendido en julio de 2010 por las vacaciones escolares y hasta la fecha de la visita, a fines de agosto, no había sido repuesto.

2.3.4. Región Ayacucho

En la región Ayacucho también visitamos escuelas en zona urbana y rural. En la zona urbana, la escuela se localiza en un barrio a 10 minutos en auto del centro de Huamanga. El distrito de Ayacucho es predominantemente urbano y por ello la población en situación de pobreza monetaria (40.9%) es menor que el promedio regional (68.3%%). Sin embargo, cerca de un tercio de la población (27%) tiene al menos una necesidad básica insatisfecha. Esto hace del distrito uno ligeramente más pobre que Villa María del Triunfo y Yarinacocha, pero menos pobre que los distritos rurales de Ayacucho y de las otras regiones.

El barrio en el que está ubicada la escuela tiene alrededor de 7,500 familias. La zona cuenta con servicios de electricidad, agua potable y desagüe, así como teléfono. La principal actividad en la zona es el comercio, aunque también se reportó en segundo lugar la agricultura y la ganadería. La población proviene de Vilcashuamán, Víctor Fajardo, Canarias, Huancaray, Cayara, Colca y Huancapi, y en su mayoría fueron desplazados de sus localidades de origen por el conflicto armado interno (década de 1980). Por ello la mayoría de hogares tienen el quechua como lengua materna. Muchos de los niños que asisten a la escuela en la que se trabajó pertenecen a familias indígenas quechuahablantes, por lo que algunos señalaron comprenderlo y hablarlo, si bien han sido socializados predominantemente en castellano.

La escuela atiende en los turnos de mañana (primaria), tarde (secundaria y primaria hasta quinto grado) y noche (segundo de primaria). En total se atiende a 6,555 alumnos en el nivel primaria y 428 en el nivel secundaria. Cuenta con 42 docentes en total, de los cuales cuatro son contratados, uno es destacado y el resto es nombrado. La escuela cuenta con servicios de agua potable, desagüe y electricidad, pero los baños se encuentran en mal estado. Tiene un patio de tierra y otro de cemento y áreas verdes. En ella hay 22 aulas para primaria y 14 para secundaria. Tiene sala de cómputo y un laboratorio. Acaban de terminar de construir un pabellón de aulas que aún no ha sido inaugurado (agosto de 2010). Brindan desayuno escolar únicamente para el nivel primaria.

En la zona rural de Ayacucho, trabajamos en dos escuelas ubicadas en diferentes localidades de dos provincias distintas (Huamanga y Vilcashuamán). En la provincia de Huamanga, trabajamos en una comunidad campesina quechua, localizada a tres horas de la ciudad de Huamanga, en el distrito de Vinchos. Vinchos es uno de los distritos más pobres de Ayacucho, y el más pobre de todos con los que trabajamos, con el 90% de su población en situación de pobreza y el 65% en situación de pobreza extrema. El 70.9% de su población tiene al menos una necesidad básica insatisfecha.

La comunidad está ubicada por sobre los 4,000 m.s.n.m. y los pobladores se dedican a la ganadería de camélidos andinos (alpacas principalmente, también llamas; ovejas y vacunos en menor medida) y a la agricultura. La mayor parte de las 112 familias que conforman la comunidad reside en sus estancias (chozas en las partes altas de la zona para facilitar el pastoreo del ganado), aunque tienen viviendas en la parte céntrica que rodea la escuela. Las viviendas están hechas con adobe. En el centro de la comunidad, cuentan con servicios de agua potable, letrinas o pozos sépticos y hace tres años que tienen electricidad. La comunidad fue duramente golpeada durante la época del conflicto armado interno (década de 1980). La población es quechua, y se habla quechua y castellano en la localidad, predominando el quechua como lengua materna de los pobladores. Por ello en la escuela se imparte una educación intercultural bilingüe de primero a sexto grado. Los estudiantes de primaria pueden expresarse y comprender el castellano de manera limitada, su comunicación es principalmente en quechua.

La escuela primaria de esta comunidad atiende a 127 estudiantes, matriculados entre primero y sexto. Cuenta con seis aulas y seis docentes, de los cuales uno es contratado y el resto es nombrado. Seleccionamos esta escuela en el entendido de que era multigrado, sin embargo cuando arribamos pudimos comprobar que era polidocente completa, gracias a la contratación de un docente adicional a sus cinco plazas. La escuela cuenta con silos, agua entubada y electricidad. Tiene un patio de tierra, una sala de cómputo, y una biblioteca (libros donados por el Consejo Municipal de Vinchos y una empresa privada). Solo atiende en turno mañana. Las aulas son de adobe, excepto las de quinto y sexto de primaria, que están en la zona baja de la comunidad (donde también se ubica el colegio secundario) y son de material noble.

Los docentes reportan castellano y quechua como lengua materna. La EIB se aplica gracias al trabajo que hacen con la ONG TAREA desde hace tres años. Los profesores hablan en quechua y en castellano con los alumnos, usando más el quechua en los primeros grados y el castellano en los últimos. Ofrecen desayuno y almuerzo escolar (con apoyo del Programa Nacional de Asistencia Alimentaria - PRONAA).

En Vilcashuamán trabajamos en un colegio secundario rural –el cual se ubica a unos 45 minutos en auto de la capital de la provincia del mismo nombre, y a cinco horas de la ciudad de Huamanga–, en el distrito de Vilcashuamán. La población en situación de pobreza monetaria en este distrito es (82%) mucho mayor que el promedio regional, aunque menor que en Vinchos. Del mismo modo, la población en pobreza extrema alcanza al 50.7% y más de la mitad de su población (56%) tiene al menos una necesidad básica insatisfecha. Esto hace del distrito uno de los más pobres de la muestra, junto con Vinchos.

La población del centro poblado es de 184 familias. Se habla quechua y castellano en la localidad, siendo la población de origen indígena quechua. La población se dedica a la agricultura y a la ganadería; así como a explotar una mina de piedra para tallado, que luego comercializan. En el centro poblado tienen servicios de agua entubada, letrinas y energía eléctrica, aunque existen familias que se alumbran usando energía de baterías. Las casas son de adobe con techos de calamina.

El colegio atiende en el turno mañana a 126 alumnos, de los cuales la mayoría tiene el quechua como lengua materna; sin embargo, la educación en este nivel se imparte totalmente en castellano. La comunicación entre los estudiantes se da principalmente en quechua aunque también se expresan de manera fluida en castellano. Cuentan con cinco aulas y nueve docentes, de los cuales solo uno es contratado y el resto es nombrado. La mayoría de profesores tiene el quechua como lengua materna. La infraestructura es de adobe y cuenta con servicio de agua potable y energía eléctrica. La escuela tiene dos silos que se encuentran en mal estado. Cuenta con una sala de cómputo que funciona con energía que captan con paneles solares (tienen electricidad desde 2009 y las computadoras fueron entregadas como parte del Plan Huascarán, pero el acceso a internet es limitado). Además, tiene una loza deportiva de cemento, una biblioteca, un taller de escultura de piedra, los cuales implementaron con ayuda de una ONG.

3

La escuela vista por los niños: una mirada positiva

Las escuelas son espacios simbólicos, físicos y sociales en los que niños, niñas y adolescentes pasan una gran parte de su tiempo. Por eso nos interesaba conocer las perspectivas de los estudiantes sobre las escuelas en las que estudian, así como las condiciones en las que lo hacen y qué piensan respecto a ellas. Este capítulo está dedicado a este tema, que incluye la valoración general de niños, niñas y adolescentes sobre sus escuelas, así como una evaluación más detallada de los espacios físicos y las personas que forman parte del ámbito escolar y que los niños reconocieron como importantes. La primera sección presenta las percepciones generales que los alumnos tienen de sus escuelas y de las áreas que las conforman, con especial referencia a los problemas de infraestructura y equipamiento que identifican; para abordar, en la segunda, las opiniones que tienen de quiénes son, según ellos, personas importantes en sus escuelas, a partir de las relaciones que establecen con ellos y ellas. Para concluir, la tercera sección presenta un balance y una discusión de lo expuesto a lo largo del capítulo.

La fuente principal para recoger las percepciones de los niños y niñas ha sido el método Mapa de la escuela (ver Anexo 3). Adicionalmente, para este capítulo empleamos la información recopilada a través de las fichas de cada una de las ocho escuelas que fueron visitadas, las fichas de caracterización de los ambientes de aprendizaje correspondientes a las 13 aulas observadas, así como la observación directa por parte de los investigadores.

3.1. ¿Cómo ven los niños, niñas y adolescentes a sus escuelas?

Desde el punto de vista de los niños, niñas y adolescentes, la escuela es un lugar a donde van a estudiar y constituye sin duda alguna un espacio importante de aprendizaje. Cuando se refieren al aprendizaje, los estudiantes consideran que en la escuela no solo aprenden conocimientos escolares o contenidos curriculares, sino también valores tales como la solidaridad y la responsabilidad, y comportamientos, tanto positivos como negativos. Al mismo tiempo, para los niños, niñas y adolescentes, la escuela es un lugar de juego y espacio de entretenimiento. Es por esto que entre las áreas que más les gustan en la escuela, como veremos más adelante, están las recreativas. A través del juego, los alumnos se distraen, se conocen, comparten y también aprenden. En efecto, niños, niñas y adolescentes señalan que les gusta conversar entre ellos para compartir historias, darse consejos y divertirse, mostrando con ello la función socializadora que cumple el espacio escolar. Profundizaremos en estas percepciones en el Capítulo 5 al abocarnos al tema de los aprendizajes, pero es necesario tomarlas en cuenta como telón de fondo a la evaluación más detallada que nos ofrecieron niños y niñas sobre sus escuelas, las facilidades con las que cuentan y lo que necesitan para desarrollar en mejores condiciones el trabajo educativo.

Los estudiantes con los que trabajamos en las cuatro regiones mostraron en general una visión positiva de sus escuelas, señalaron que les gustaban, pero también hicieron sugerencias y demandas para mejorar la infraestructura. Así, indicaron que les gustaría estudiar en ambientes más cómodos y equipados que promuevan y faciliten su aprendizaje, y con mayores espacios para jugar y para entretenerse. Presentaremos detalladamente sus apreciaciones y sugerencias a lo largo de esta sección.

3.1.1 El espacio de la escuela: un paseo de la mano de los niños

Las escuelas que visitamos han sido presentadas con cierto detalle en el Capítulo 2. Aunque hay diferencias entre ellas, en general la mayoría mostraba buenas condiciones, pues sus ambientes son ventilados e iluminados, existen espacios de recreación y de estudio, y se cuenta con energía eléctrica, agua, servicios higiénicos y programas de alimentación en casi todas ellas. En las zonas urbanas y una escuela rural, la infraestructura de las escuelas es de material noble en su mayor parte, aunque se usa el material prefabricado para algunas aulas (más antiguas usualmente) y otros espacios, mientras que en las áreas rurales se emplea materiales de la zona, como madera en Ucayali y adobe en Ayacucho. Pero no todas las escuelas cuentan con los mismos servicios y una infraestructura adecuada, e incluso las que los tienen no siempre los ofrecen por igual a todos sus alumnos, como los mismos niños, niñas y adolescentes nos hicieron notar. Por ello, en esta sección optamos

por presentar la evaluación que los estudiantes hicieron de sus escuelas, en la cual emergieron aspectos que con frecuencia escapan a las cifras agregadas.

Pese a que entre los alumnos existe una apreciación en general positiva del estado de sus escuelas, algunas de estas no se encuentran en óptimo estado. De las ocho escuelas visitadas, cuatro tienen infraestructura deteriorada o poco adecuada: dos de ellas son urbanas (Lima 02 y Ucayali) y las otras dos rurales (primaria rural de Ucayali, y secundaria rural de Ayacucho). Así por ejemplo los alumnos de secundaria de Lima 02 señalan que las columnas de su escuela se encuentran tan debilitadas que cuando hacen movimientos fuertes el piso se mueve, y temen que alguna parte de su salón o de su colegio colapse.

- ▶ Mildreth⁶ dice que el balcón de su salón no tiene columnas y que eso deberían mejorarlo, en caso que haya un sismo eso se cae. Los demás señalan que el director prometió construir un puente para comunicar esas áreas con la salida del colegio. “Cuando un alumno salta se mueve todo el salón”, agregan los demás (Secundaria urbana, Lima 02)

La situación de la secundaria urbana en Ucayali tampoco es la más adecuada pese a que la escuela tiene infraestructura moderna. En efecto, mientras que la primaria tiene un espacio nuevo, de material noble, con ventiladores, techos altos y cielo raso; los alumnos de secundaria estudian en las aulas antiguas con techos de calamina y paredes de madera, en espacios demasiado pequeños para los 44 estudiantes que asisten y con poca ventilación. Al igual que en la escuela secundaria rural de Ayacucho, cuando llueve los alumnos no escuchan bien sus clases porque los techos son de calamina. En la secundaria rural de Ayacucho, además, los alumnos señalan que las paredes están rajadas debido a un sismo reciente y que varias ventanas de su aula están rotas, por lo cual sienten frío.

En particular debemos resaltar el caso de la escuela rural indígena de Ucayali, cuya situación resulta la más precaria: la escuela, que consta de un solo ambiente para los seis grados, no cuenta con servicios de electricidad, agua, servicios higiénicos, y por el tipo de construcción, algunos animales como las serpientes pueden ingresar al aula, poniendo a los alumnos en peligro. El techo tiene goteras y cuando llueve tienen que suspender las clases, y al medio día el calor es excesivo.

⁶ Los nombres han sido reemplazados por seudónimos para proteger el anonimato de los participantes de la investigación.

Facilitadora: ¿Qué hacen cuándo llueve?
Rómulo: [los estudiantes] Se van a la casa.
Carlos: Nada, no hay clase.
Cristian: Salimos volando para la casa [risas].
Facilitadora: ¿Les gustaría que esto [el salón] estuviera bien cubierto?
Cándida y Carlos: Sí. (Primaria rural, Ucayali)

Más allá del estado general de las escuelas, los niños, niñas y adolescentes participantes del estudio señalaron diversas áreas que forman parte de su escuela y que consideraron importantes. Sin embargo, la mayoría de ellos mostró especial predilección por los lugares de juego o descanso y las zonas verdes o ecológicas, seguidos por las aulas, las salas de cómputo, las bibliotecas y los kioscos. Por ello, presentaremos sus apreciaciones en el orden de importancia en que fueron mencionadas por los estudiantes.

Los alumnos valoran de sus escuelas, especialmente, las lozas o los campos deportivos, presentes en todas las escuelas menos una. Con frecuencia los lugares de juego fueron mencionados como uno de lugares que más les gustaban. Asimismo, en algunas escuelas, las áreas verdes o ecológicas también eran consideradas como lugares bonitos e importantes, mostrando la sensibilidad de los niños frente a la naturaleza y cómo vinculan su presencia a un ánimo especial conducente al aprendizaje.

Facilitadora: ¿Y [cuáles son] los lugares que más les gustan de su colegio?
Paola: El jardín, porque cuando está floreado, bien verdecido, nos da ganas de estudiar.
Romel: El salón, porque en el salón pasamos muchas horas, y aprendemos muchas cosas, porque los profesores son buenos.
Luis: A mí me gusta la loza.
Briscola: El alfalfal, porque a veces voy a estudiar ahí, es bien tranquilo [...].
Briscola: El jardín, ahí hay flores y árboles como el molle que nos da oxígeno, es algo radiante.
Facilitadora: ¿Y qué hacen ahí?
Mariela: Hay flores hermosas y dan ganas de estudiar.
Facilitadora: ¿Y ustedes cuidan el jardín?
Briscola: [Sí] Traemos el abono y plantamos. (Secundaria rural, Ayacucho)

Los niños, niñas y adolescentes dejaron claro que les gusta jugar en sus escuelas, porque consideran que si no tuviesen un espacio para jugar, se aburrirían y no tendrían un lugar ni un momento para descansar de las clases. Señalaron que las aulas, y en general los luga-

res de estudio (como bibliotecas y laboratorios), no eran espacios apropiados para jugar, y de ahí su valoración por otros espacios donde sí es posible hacerlo. Los espacios recreativos entonces se identificaban como lugares de juego o de descanso y hacer uso de estos abría la posibilidad de realizar actividades distintas a las desarrolladas en el aula.

Salvo en la escuela rural de Ucayali, todas las escuelas tienen lugares destinados a la recreación, ya sea un patio de cemento o loza deportiva o uno de tierra, que son intensamente usados por los estudiantes. En algunos casos, los campos de cemento no están en buen estado y a los estudiantes les preocupa caerse y hacerse daño:

Facilitadora: ¿Qué cosa más le pondrían a su escuela?

Karen: Que esté más bonito el patio [...].

Facilitadora: ¿Qué le harían al patio?

Cecilio: Está rajado y hay una parte que se ha salido el cemento y nos tropezamos. (Primaria urbana, Lima 02)

Además, señalan que las áreas de juego suelen ser insuficientes: en algunas escuelas, especialmente las urbanas, son pequeñas en relación a la cantidad de alumnos que hay. En algunas escuelas parece haber un uso diferenciado de los patios de acuerdo al género: los varones suelen ocupar gran parte del campo de juego, mientras que las mujeres, que también quieren usar este espacio, son desplazadas hacia otros lugares de la escuela para jugar y conversar. Esta situación se manifiesta con claridad en la primaria y secundaria urbana de Ayacucho (y en la secundaria rural de la misma región), en la primaria de la escuela urbana de Ucayali y en la primaria rural de Piura.

En contraste con el espacio del juego identificado en los patios, los alumnos de primaria y de secundaria, tanto de zonas rurales y urbanas, perciben su aula como un lugar de estudio. Ahí escuchan a sus profesores y tienen sus clases teóricas y prácticas. Por ello son conscientes de su importancia y plantean la necesidad de mejorar las condiciones físicas del aula para poder estudiar en condiciones que les permitan un buen aprendizaje, como ellos mismos señalan. Así por ejemplo, nos dijeron que cuando se encuentran expuestos a calor o frío excesivos, o a los ruidos, les resulta difícil concentrarse. En la región Ucayali por ejemplo, donde la temperatura promedio es de alrededor de 30° centígrados y llueve con frecuencia, los alumnos señalan que los techos de calamina y la sobrepoblación en el aula (44 alumnos en un espacio reducido) hacen del aula un ambiente poco conducente a la concentración y el aprendizaje:

Facilitadora: ¿Y ahora cómo es [el techo de las aulas]?

Julia: [de] calamina.

Alfredo: Apenas se escucha [al docente] cuando llueve.

Facilitadora: ¿Cómo hacen cuando sienten calor en su aula?

Alfredo: Aguantamos, nomás.

Karina: Algunos tienen toallitas. [toallitas húmedas que se pasan por el rostro para aliviar el calor]

Facilitadora: ¿Les gusta su aula?

Keneth: No [...] demasiados somos, no entramos.

Karina: Cambiaríamos el aula. (Secundaria urbana, Ucayali)

Del mismo modo, en Ayacucho, en el sur andino peruano, las temperaturas pueden ser muy bajas en ciertas épocas del año, haciendo más grave un problema como el de las ventanas rotas:

Mariela: Algunas ventanas están rotas y cuando hace frío se siente. (Secundaria rural, Ayacucho)

En este mismo sentido, los estudiantes señalan que las carpetas están deterioradas o que no son adecuadas para el tamaño y número de alumnos también son factores que intervienen en el proceso de aprendizaje. Un salón adecuado de acuerdo a los estudiantes entrevistados es aquel que tiene un mobiliario acorde a sus necesidades. Tener carpetas cómodas en buen estado y pizarras (de preferencia acrílicas para evitar el polvillo de las tizas), les permite estudiar y aprender en mejores condiciones. Sin embargo, en varias escuelas los alumnos mencionaron que sus sillas y carpetas no se encuentran en buen estado, algunas están deterioradas.

Facilitadora: ¿Las sillas y carpetas son importantes?

Cándida: Sí.

Rómulo: Son importantes para sentarse.

Cristina: Para no cansarse.

Carlos: Para sentarse en la clase. (Primaria urbana, Ucayali)

El estado en el que se encuentran sus salones es importante para los alumnos, no solo en términos de mobiliario, materiales de construcción, ventilación y espacio, sino también en términos de su ambientación. Es por ello que, en primaria, niños y niñas expresan el deseo de tener aulas que estén ambientadas para tener un salón “bonito”, mostrando conciencia

de la importancia de contar con un ambiente de aprendizaje agradable. Para los alumnos de secundaria este aspecto parece tener menor importancia, pero también les gusta que sus aulas se encuentren limpias y que estén decoradas.

Nos sorprendió encontrar un mayor equipamiento del que esperábamos, en particular la presencia de salas de cómputo en todas las escuelas, con excepción de la primaria rural de Ucayali. Estos espacios son muy valorados por niños, niñas y adolescentes, pues son conscientes de los múltiples usos de las computadoras y la utilidad de saber manejarlas para su futura inserción laboral, pero a la vez indican que resultan insuficientes.

Facilitadora: ¿Cómo es esa sala de cómputo?

Sara: Es igual que esta aula.

María: Tiene seis computadoras.

Alex: Televisor, DVD.

Luciana: Tiene ventilador.

Sara: Y las ventanas están tapadas con cortinas [...].

Facilitadora: ¿Y cuándo van a esas aulas?

Sara: Cuando nos toca, martes tenemos dos horas.

Jonás: [Para] Educación por el trabajo.

Facilitadora: ¿Y qué tal funcionan las computadoras?

Todos: Bien.

Facilitadora: ¿Y son suficientes?

Sara: No, no hay una para cada una, sino que trabajamos en parejas.

Facilitadora: No se puede trabajar bien.

Maricela: O sea sí, pero quisiéramos uno cada uno.

Facilitadora: ¿Qué trabajos hacen?

Varios: Word, Power point.

Facilitadora: ¿Hay internet?

Sara: Antes teníamos, pero ahora ya no.

Facilitadora: Alberto, ¿qué pasó con el internet?

Alberto: No sé.

Sara: Es que acá hay internet y cuando dejan tareas vamos a las computadoras públicas para la tarea.

Facilitadora: ¿Les gustaría que regrese el internet?

Todos: Sí.

Facilitadora: ¿Y cuando había internet para qué lo usaban?

Luciana: Más fácil se nos hacía.

María: Para obtener más información de los trabajos.

Facilitadora: ¿Eso nomás o también jugaban?

Sara: También nos dejaban juegos, de mapas, de los cuerpos humanos.

Facilitadora ¿Y lo de chatear?

Sara: En veces a la hora del recreo [risas]. (Secundaria rural, Piura) No solo existen pocas computadoras para niños de un mismo grado, sino que no todos los alumnos del centro educativo usan las computadoras, y el acceso a ellas es diferenciado según niveles; por ejemplo, solo las usan los del nivel secundaria, y los de primaria reclaman al respecto. Eliana: Por ahí está la sala de las computadoras.

Kristel: Pero es para secundaria nomás.

Facilitadora: ¿Pero les gustaría ir?

Todos: Sí.

Facilitadora: ¿Y por qué no les dejarán ir?

Kristel: No sé. (Primaria urbana, Ayacucho)

En la secundaria rural de Ayacucho, no todos los alumnos pueden usar las computadoras, sino que solo determinados grados tienen clases de computación, y los otros reciben un tipo de taller distinto. A los alumnos de secundaria no les gusta dejar de recibir las clases de computación. Ellos quisieran seguir aprendiendo, pues consideran que saber usar computadora es una herramienta importante para su futuro, y para conseguir trabajo. Al margen del número de computadoras, al menos en un caso, el de la secundaria rural de Ayacucho, hay un problema técnico: la baja intensidad de la luz eléctrica en la zona. En esta situación, la infraestructura de la comunidad determina la posibilidad de usar las computadoras.

Facilitadora: ¿Y la sala de innovación les gusta?

Mariela: Sí, porque ahí está la televisión para hacer la clase y las computadoras y hay internet.

Facilitadora: Lis, Briscila, ¿qué opinan, que dicen sobre la sala de innovación?" Briscila: Acá nos enseñan cultura exportadora, nos enseñan cómo llevar nuestros productos a otro país.

Briscila: Que dicten un curso de computación.

Miluska: Más horas de computación y más máquinas.

Facilitadora: ¿Y cuántas horas tienen de computación?

Todos: No tenemos.

Facilitadora: Luis ¿Qué más hacen en la computadora?

Luis: Cuando no tenemos clases venimos a escuchar música, a hacer hora.

Facilitadora: ¿Pero vienen no más o...?

Briscila: Pedimos permiso antes al profesor para ingresar.

Facilitadora: ¿Y desde cuando tienen internet?

Paola: Desde el 2006.

Mariela: No todas las computadoras funcionan debido a la baja intensidad de la luz eléctrica. (Secundaria rural, Ayacucho)

Mientras que siete de las escuelas tienen salas de computación, solo cuatro (Ucayali urbana, Lima 02, y la secundaria rural de Piura y de Ayacucho) tienen un ambiente en donde se pueden ver películas o videos educativos. Los alumnos de estas escuelas valoran estos espacios multimedia, pues al ver películas o documentales educativos sienten que aprenden a la par que se divierten, ya que no tienen que copiar lo que el profesor dicta, mostrando que aprecian el uso de tecnología y nuevas formas de presentar la información frente al tradicional dictado y copiado, que al parecer sigue presente en su experiencia educativa.

Darío: Hay televisor.

Facilitadora: ¿A veces van a ver películas?

Darío: Sí, podemos pedirle al director un video educativo así. A veces tocamos un tema y lo podemos ver también.

Facilitadora: ¿Les gusta cuando les tocan un tema que puedan ir a ver un video?

Todos: Sí.

Facilitadora: ¿Es entretenido?

Darío: Sí, ya no tenemos que resumir. [Risas]

Facilitadora: ¿Y van seguido? ¿Cuándo ha sido la última vez que han ido? [Risas]

Sofía: Yo no me acuerdo.

Simón: Este año no hemos ido.

Facilitadora: ¿Les gustaría ver [películas] más seguido?

Darío: Sí. (Secundaria urbana, Ucayali)

Las bibliotecas, presentes en cinco escuelas, y los laboratorios, solo en tres escuelas urbanas, son mencionados en menor medida por algunos alumnos. Estos espacios son considerados de estudio y aprendizaje. Sin embargo, también son lugares en donde pueden entretenerse. Las críticas respecto a estos espacios tienen que ver con el estado en que se encuentra el material de trabajo, y el acceso: no todas las bibliotecas son accesibles a los alumnos. Pueden estar cerradas o la persona encargada de su cuidado pone obstáculos aduciendo que se van a perder los libros, un argumento ya conocido y que restringe el acceso a los recursos bibliográficos (ver, por ejemplo, Ames, 2001). Por otro lado, los laboratorios suelen tener pocos materiales de trabajo y en algunos casos, como en una escuela rural, el ambiente está en malas condiciones. Además, al parecer debido a la falta de materiales, los alumnos visitan con poca frecuencia este espacio.

Margarita: Vamos poco [al laboratorio] y está cochino. Hay mesas, carpetas y están con polvo, no es muy cómodo.

Joel: Una sola vez por semestre, y hay tubos de ensayo y mecheros.

Facilitadora: ¿Y les gustaría ir más al laboratorio?

Margarita: Sí, pero nunca hemos pedido ir más al laboratorio. (Secundaria urbana, Ayacucho)

Teresa: La biblioteca está dividida en dos, pero una parte es nuestro salón y la otra parte es la biblioteca. La profesora encargada tiene su llave de ese salón y nadie puede entrar a la biblioteca.

Facilitadora: ¿Nadie tiene acceso ahí?

Teresa: No, nadie.

Facilitadora: ¿Y si tienen que revisar un libro?

Teresa: La profesora nos reparte los libros que da el estado, los usamos y luego los devolvemos, a fin de año. Después nadie entra a la biblioteca.

Facilitadora: A ti Juan Pablo, ¿te gustaría que usar la biblioteca?

Juan Pablo: Sí.

Teresa: Hay cosas interesantes.

Juan Pablo: Hay como para comunicación.

Pedro: Para varias cosas.

Teresa: Libros de química, así hasta cuentos para niños.

Facilitadora: Y los profesores saben qué hay ahí adentro.

Juan Pablo: No creo, sino hubieran sacado. (Secundaria urbana, Lima)

En el nivel primaria suele brindarse el servicio de desayuno o almuerzo escolar, por lo general con apoyo del PRONAA⁷. Los alumnos de secundaria no reciben un servicio similar. Las madres de familia son usualmente las encargadas de la preparación de los alimentos. Sin embargo, tanto en zonas rurales y urbanas no existe, necesariamente, una cocina equipada y un comedor propiamente dicho. Ante esta situación, se implementan áreas ad hoc dentro de las escuelas.

7 Solo en la primaria rural de Ayacucho se ofrece almuerzo a los alumnos. En el caso de la primaria rural y urbana de Ucayali, el director han dejado de ofrecer el desayuno escolar debido a que señala que el PRONAA no les envía los alimentos.

Facilitador: ¿Quién les da la leche a ustedes?

Facunda: *Warmi*.

Traductora: Las mamás, dicen que le dan la leche.

Facilitadora: ¿Y ahora se han ido a la feria, por eso no han venido?

Traductora [en quechua]: ¿Por qué no hay leche?

[Facunda responde en quechua]

Traductora: No sabe, que debe ser porque no han venido.

Facilitador: Y después de tomar la leche lavan sus platos, sus tazas, ¿ustedes solitos los lavan?

Todos: Sí. (Primaria rural, Ayacucho)

Facilitadora: ¿Todos almuerzan acá en el colegio?

Todos: Sí.

Karen: Todo primaria.

Facilitadora: ¿O sea el comedor es grande?

Todos: Sí.

Giuliana: Todos nos juntamos a almorzar.

Facilitadora: ¿Dónde?

Facilitadora: En el galpón de pollos. [Risas]

Facilitadora: ¿De verdad?

Karen: Es que antes había un proyecto productivo un sí era un galón de pollos.

Facilitadora: ¿De dónde vienen los alimentos?

José: De Lancones.

Otros: No.

Karla: Manda el gobierno. [Risas]

Facilitadora: ¿Por eso es importante el almacén?

Cecilio: Sí, porque guardan la comida.

Cecilio: Primero, las madres de inicial cocinan y luego se van turnando.

Facilitadora: ¿Todos los días? ¿Siempre son las misma mamás?

Todos: No.

José: En veces, se turna.

Cecilio: Las mamás que les toque, pero si no quiere venir, le trae a una mamá que le paga [una madre le paga a otra por hacer el trabajo que le corresponde].

Karen: La mamá que no quiere venir le pagan para que cocine en el colegio.

Facilitadora: ¿Y qué tal las mamás?

Todos: Bien.

Jhon: Podemos repetir.

Katia: Chicha nomás, porque la comida no alcanza. (Primaria rural, Piura)

Salvo los alumnos de la primaria urbana de Ucayali, todos los niños, niñas y adolescentes entrevistados se sienten disconformes con el estado de sus servicios higiénicos. En efecto, una de las principales críticas que los estudiantes hacen a la infraestructura de sus centros educativos es el estado de los baños.

Tanto los niños como los adolescentes de escuelas rurales y urbanas señalan que los baños de sus escuelas están malogrados y que casi siempre están sucios. Suelen bromear en torno a si los baños de los hombres o de las mujeres son los más descuidados o sobre cuál de estos huele peor.

En zonas rurales se usan silos o pozos sépticos ubicados en lugares periféricos de la escuela, aunque en la escuela urbana de Ucayali existen servicios higiénicos completos, como en las ciudades. Los pisos de los baños suelen estar inundados y el olor es fuerte. No todos los retretes funcionan y tienden a estar sucios. Además, algunas puertas no cierran debidamente. En general, los baños se encuentran en mal estado, por ello los alumnos desean que sean reparados.

Margarita: Limpian [el baño] con algo, con un líquido que huele feo.
Sandra: Huele a muertos. [Risas]
Facilitadora: ¿Y el baño de hombres?
Joel y Raúl: El baño está mal pues no tienen puertas, y que los inodoros están malogrados.
Margarita: Están peor que las mujeres. (Secundaria urbana, Ayacucho)

Giuliana: Los baños de hombres son feos, el de mujeres para todo más limpio. [Risas]
Facilitadora: El baño de hombres está más limpio que el de las mujeres. ¿Qué más de los baños? ¿Son suficientes?
Cecilio: Hay cuatro.
Karen: Hay una ducha para bañarse.
Cecilio: Los baños están viejos, a veces se queda ahí la basura. Botamos la basura en sacos.
Facilitadora: Ya entonces, los baños de hombre son un poquito más cochinitos pero los chicos no están tan de acuerdo. [Risas]. (Primaria rural, Piura)
Mariela: Esos baños son solo letrinas y quisiéramos un baño con váter, y ya dijeron que va a haber. (Secundaria rural, Ayacucho)

Por otro lado, los lavatorios de manos, muchas veces colocados fuera de los baños, se usan como bebederos de agua, y los estudiantes se asean y refrescan después de jugar. Pese a su importancia, según la mayoría de estudiantes, los lavatorios de sus escuelas son insuficientes. Como consecuencia de esto, se aglomeran para acceder a un poco de agua.

- ▶ Después se empezó a hablar sobre un caño. Facunda fue quien inició el tema. La conversación transcurrió en quechua. La traductora nos comentó que los/as niños/as estuvieron comentando que en el caño (lavadero) de su escuela siempre hay agua y que esta es fría. Dijeron que tenían tres caños y Andrés sostuvo que deberían tener más. (Primaria rural, Ayacucho)

A grandes rasgos, de este breve recorrido, puede señalarse que si bien los alumnos declararon que les gustan sus escuelas, también consideran que pueden ser mejoradas. Así, piden ambientes más cómodos para estudiar, un mejor equipamiento de las aulas y la escuela y mayor espacio para jugar y entretenerse. En suma, las perspectivas que los alumnos tienen de sus escuelas son positivas y críticas al mismo tiempo, en tanto son conscientes de que estas condiciones afectan su proceso de aprendizaje.

Las perspectivas más críticas del estado en que se encuentran las escuelas suelen provenir de los alumnos de secundaria, quizás porque las condiciones en las que estudian, en varios casos, son menos cómodas que en el nivel primaria de la misma institución. Esta situación se ve ejemplificada con mayor claridad en el caso de la escuela urbana de Ucayali. Ahí los alumnos de primaria estudian en aulas nuevas, que son agradables según los niños y niñas, mientras que los adolescentes están hacinados en salones pequeños, viejos, calurosos, sin ventilación ni luz eléctrica, como ya hemos indicado.

No obstante que son los alumnos de secundaria quienes cuestionan más la situación de su escuela, en primaria también se señala que existen ambientes que deberían ser reparados, mantenidos o implementados, para evitar inconvenientes dentro de la escuela o para estudiar en mejores condiciones.

Facilitadora: Ya, ¿y qué les gustaría que cambie en su colegio?

Sara: Que el cerco del colegio lo cambien, el perímetro, para que no se metan las cabras. Porque a veces se meten la cabras y se comen las plantitas. No podemos sembrar porque se meten los animales.

Albert: Las pelotas, están rotas.

María: Tener libros más nuevos.

Luciana: Que sean más modernos, más actualizados. (Secundaria rural, Piura)

En la última cita los niños hacen referencia al cerco perimétrico como una forma de mantener en buenas condiciones la escuela, protegiéndola de los animales. En las zonas urbanas, el cerco perimétrico también se mencionó como una forma de reforzar la seguridad de la escuela en una zona conocida por la delincuencia y las pandillas; y en otro caso, para proteger a los alumnos de accidentes debido al tráfico en las calles adyacentes. En ambos

casos los niños identificaban la escuela como un espacio de seguridad y el cerco como un marcador y recurso protector que contribuía a la sensación de sentirse seguros en ella.

- ▶ Ignacio y Fabiana señalan que los muros del colegio son importantes porque le dan un ambiente de seguridad al colegio. Sobre el portón dice que es importante porque por ahí se entra y se sale de la escuela. Ignacio señala que este es importante porque la vez pasada que estaba jugando fútbol vinieron unos pandilleros y comenzaron a corretearlo a él ya sus compañeros. Ellos se refugiaron en la escuela, cerraron al portón y así se protegieron porque los pandilleros los estaban correteando con piedras. (Secundaria urbana, Lima)

Facilitadora: ¿Qué más nos ha faltado?

Darío: El cerco perimétrico.

Facilitadora: ¿Les gusta que tenga cerco su escuela?

Darío: Sí porque antes era peligroso.

Simón: Habían accidentes.

Sofía: Los niñitos salían a comprar y las motos les atropellaban. (Primaria urbana, Ucayali)

Puede decirse que las condiciones de las escuelas en donde estudian los niños, niñas y adolescentes participantes de este estudio es en líneas generales buena, y es importante resaltar esto como un avance con respecto a períodos previos (ver, por ejemplo, las deterioradas condiciones que caracterizaban a las escuelas rurales una o dos décadas atrás en Montero *et al.* 2001; Pozzi Scott y Zorrilla, 1994). Por lo que pudimos recoger de nuestras conversaciones con maestros y directores, la participación de diversas instancias de gobierno (central, regional y local) en mejorar la infraestructura escolar ha contribuido grandemente en este sentido, así como la existencia de fondos especiales destinados al mantenimiento de la infraestructura escolar⁸. Sin embargo, subsisten condiciones inadecuadas en algunos planteles, e incluso dentro de una misma institución, entre niveles educativos. Es necesario resaltar las precarias condiciones de la escuela rural unidocente bilingüe de Ucayali, que no garantizan que alumnos y alumnas estudien y se desenvuelvan en ambientes adecuados, y que muestra la persistencia de desigualdades en el servicio educativo que se ofrece a los niños, niñas y adolescentes peruanos.

8 Nos referimos al Programa de Mantenimiento Preventivo de Aulas que asigna fondos directamente a la escuela para fines de mantenimiento, y que se ejecuta desde el año 2007 por iniciativa del Ministerio de Economía y Finanzas – MEF.

3.2. La escuela como un espacio de relaciones

A pesar de la importancia del entorno físico de la escuela, que niños, niñas y adolescentes dejaron en claro, era necesario considerar también las relaciones e interacciones que se dan al interior de este espacio, y que constituyen quizás la parte central de la experiencia escolar. Así lo consideraron los propios niños al caracterizar la escuela como un espacio de aprendizaje, juego y socialización, que por definición involucra la relación con otros. La multiplicidad de estas relaciones hace difícil abordarlas todas en este capítulo, por lo cual aquí nos dedicaremos solo a algunas. Dado que para los alumnos, las figuras más próximas y significativas dentro de sus escuelas son sus profesores y compañeros, dedicamos a ellos los capítulos 4 y 5; donde en el Capítulo 4 nos abocamos a la relación con los docentes, como parte de la imagen, percepciones y expectativas que tienen los niños con respecto a sus maestros, mientras que las relaciones con sus compañeros se abordan con mayor detalle también en el Capítulo 5. En esta sección prestaremos atención solo a las relaciones con los otros personajes que emergieron al discutir con los niños su visión de la escuela: el director, los auxiliares y los conserjes, puesto que los alumnos los identificaron como personas importantes de su entorno educativo.

- Para los alumnos de primaria y secundaria de las escuelas rurales y urbanas de la muestra, los directores son la máxima autoridad de su escuela y toman las decisiones que afectan a la institución educativa. Por ello, son personas claves con las cuales compartir sus puntos de vista. Las perspectivas de los niños, niñas y adolescentes sobre los directores surgen de las interpretaciones que los estudiantes hacen de su proceder y de su interacción con ellos (Goffman, 1981). De acuerdo con las apreciaciones que recogimos sobre los directores, estos pueden agruparse en dos categorías o tipos:
- Directores/as accesibles: Son aquellos con quienes los alumnos mantienen una relación cordial, que permiten que los alumnos se acerquen para llevar quejas o problemas que requieren atención, o incluso para charlar o realizar una actividad. Los alumnos sienten confianza hacia ellos y pueden acercarse de forma espontánea, tanto a su oficina en la dirección, como abordándolo en el patio o en el salón. Ello, sin embargo, no deja de lado que sean figuras de autoridad y que como tales a veces les llamen la atención, sobre todo en casos de indisciplina.

Facilitadora: ¿Quién está siempre en la dirección?
Todos: La directora. [...]
Facilitadora: ¿Y entra a los salones?
Todos: Sí.
Facilitadora: ¿Como cuándo?
Karen: Como ahora que entró con ustedes.
Facilitadora: Para a hacer anuncios.
Giuliana: Cuando hay reunión.
Facilitadora: ¿Reunión de alumnos?
Luciana: No, escuela de padres también que van a anunciar.
Facilitadora: ¿Y ustedes van a la dirección?
Karen: Sí, para que nos regalen.
Facilitadora: ¿Qué cosa les regalan?
Giuliana: Tiza.
Facilitadora: ¿Para qué otra cosa van?
Cecilio: Cuando les pegan a los chiquitos van a quejarse. A veces de casualidad le pegamos, pes
Facilitadora: ¿Qué dice la directora?
Karen: Les grita y las amenaza.
José repite lo que dice Karen.
Facilitadora: ¿Cómo es eso?
José: Que no lo hagamos de nuevo.
Cecilio: En veces también cuando nos pasamos [cuando se comportan mal], nos mandan un papel a los papás.
Katia: El profesor nos dice que vayan a la dirección. Cuando discuten los profesores también van a la dirección.
Facilitadora: ¿Y qué tal es [la directora]?
José: Buena gente. (Primaria rural, Piura)

- Directores/as verticales y distantes: Son aquellos que los alumnos perciben como personas lejanas y distantes, que no los escuchan, con quien no tienen mayor posibilidad de conversar y a quienes, incluso, temen o de los que desconfían. Suelen caracterizarlos como personas amargadas o coléricas, por lo que evitan ir a la dirección y solo lo hacen cuando son enviados por alguna razón, ya sea a recoger materiales o al ser sancionados.

Facilitadora: ¿Qué les parece [su director]? ¿Tienen confianza con él?
Kenneth: No.
Facilitadora: ¿Por qué?
Kevin: No me gusta. No le gusta que le digan nada porque cuando uno le dice se rabia [se molesta].
Alfredo: Sí.
Facilitadora: ¿Cómo les gustaría que sea?
Julia: Es que a veces viene amargo, [a veces viene] alegre. Está a veces atento a los alumnos, pero a veces.
Facilitadora: ¿Ustedes cambiarían de director?
Todos: Sí.
Kenneth: Por uno más feliz. (Secundaria urbana, Ucayali)

Irma: La profesora nos manda encargos, llevando un encargo [vamos a la dirección].
Kervin: A veces vamos a recoger las libretas.
Facilitadora: ¿Y les gusta ir [a la dirección]?
Todos: No.
Facilitadora: ¿Y ustedes cuándo conversan con el director?
Eliana: Solo en la formación, cuando dice las indicaciones.
Facilitadora: Ya, pero ¿ustedes sienten que pueden ir con el director y los profesores en cualquier momento?
Todos: No.
Facilitadora: ¿Pero les gustaría poder hablar con ellos o no?
Kristel: Sí.
Facilitadora: ¿Qué les gustaría que su profesora le diga al director?
Irma: Que hable con los de secundaria para que no pinten los baños. (Primaria urbana, Ayacucho)

Los alumnos valoran más positivamente el primer tipo de directores/as, ya que sienten que pueden recibir consejos, y que pueden acudir a él o ella en caso de tener algún inconveniente con sus compañeros o docentes, o para dar su opinión sobre temas relacionados con la escuela. Sin embargo, los alumnos son conscientes de las relaciones de poder al interior de la escuela y temen que aun cuando el director o directora sean accesibles, quejarse directamente de alguna agresión puede generar represalias del agresor; en el caso de la secundaria hay también el temor de ser considerado “soplón” cuando un estudiante va a la dirección sin ser llamado.

La transparencia o a la claridad de la gestión del director/ra no escapa a la mirada de los alumnos, por el contrario, son muy sensibles a estos temas. De todas las escuelas investigadas, en Lima se dio un caso de crítica al director, ya que una presunta malversación de fondos (corrupción) se convirtió en tema de preocupación y de malestar entre los alumnos, cuestionando la imagen del director.

Teresa: ... Al director viene de otro colegio, y la verdad lo han botado de ahí por robar plata y se fue, los padres de familia pusieron una denuncia y lo botaron de ahí. De ahí vino para acá y comenzó a cambiar todo, el uniforme, los turnos.

Pedro: Cambiaron y no pidieron la opinión de los alumnos

Teresa: ¡Sí! Sacaron un polo nuevo verde y la profesora de física no consultó. (...)

Teresa: Nosotros quisiéramos saber qué va a hacer el director con la plata que le da el Estado. Porque si ya hemos pintado el salón qué va a hacer él.

Pedro: ¿Dónde está la plata? (Secundaria urbana, Lima)

En el otro extremo, debemos señalar que los auxiliares no fueron figuras muy reconocidas por los estudiantes de las escuelas en donde trabajamos: este personaje solo fue identificado por los alumnos de la secundaria urbana de Lima y de Ayacucho; y en ambos casos los alumnos indicaron que los auxiliares son los encargados de velar por el orden y la disciplina. En cada una de estas escuelas hay experiencias distintas con el auxiliar.

Los alumnos de secundaria de la escuela urbana de Lima 01, por ejemplo, señalaron que su auxiliar es estricto, pero que al mismo tiempo les inspira confianza. Valoran esta característica, porque el auxiliar los ayuda y hasta puede cubrirlos.

- ▶ Ignacio señala que el auxiliar del colegio se da cuenta de todo [se refiere a su comportamiento]. Dice que es bueno y que les cae bien porque a veces los cubre si se portan mal. Solo es estricto cuando marchan pero por lo demás es buena gente. (Secundaria urbana, Lima)

Otra es la experiencia de la secundaria urbana de Ayacucho, donde los alumnos reportaron que el auxiliar castiga físicamente a algunos alumnos como mecanismo para mantener la disciplina. Si bien los alumnos rechazan el uso de la violencia y saben que pueden quejarse con su director, prefieren evitar hacerlo por temor a algún tipo de represalia (del auxiliar), y optan por guardar silencio.

Facilitadora: ¿Y hay profesores que golpeen?

Raúl: El auxiliar.

Joel: [Nos da] cocachos.

Raúl: Es un brutazo.

Facilitadora: ¿Y cómo se sienten cuando les pega por no cantar el himno nacional? ¿Qué sienten?

Joel: Te quedas así [cierra fuerte el puño de la mano junto a su cabeza] con ganas de responderle.

Raúl: Feazo golpea él.

Facilitadora: Feazo golpea ¿y nadie dice nada? ¿Ustedes no pueden ir y quejarse con nadie sobre eso?

[Los chicos niegan con la cabeza].

Margarita: El director dice “Si les golpean, con sus profesores pueden quejarse”, pero nadie va.

Facilitadora: Nadie va. ¿Y por qué no irán? [No contestan] ¿Por qué no se animan a ir donde el director a decir el auxiliar es un brutazo?

[Risas]

Margarita: Tal vez porque el director le va a decir al auxiliar y el auxiliar después peor se va a desquitar con el alumno.

Sandra: (el auxiliar) Se desquita [toma represalias con el estudiante] (Secundaria urbana, Ayacucho)

Los niños, niñas y adolescentes nos hicieron notar que en el espacio escolar existen otras personas que, sin cumplir un papel de enseñanza o un rol disciplinario, son cercanas e importantes para ellos. Se trata de los conserjes, quienes cumplen funciones de mantenimiento, orden, limpieza y seguridad. Ellos se encargan muchas veces de administrar el ingreso de los alumnos. En algunos casos, como en Piura y Ucayali urbano, son vistos como “aliados” porque pueden dar consejos, o ayudar a los alumnos de alguna forma, como, en ocasiones, permitiendo que ingresen a la escuela cuando llegan tarde, e incluso jugando con ellos, características que son muy valoradas por los alumnos y que muestran cercanía con este personaje.

Facilitadora: ¿Y acá hay algún señor que se encarga de la limpieza?
Darío: Don Ney.
Sofía: El don Ney.
Facilitadora: ¿Qué hace?
Sofía: Limpia los baños.
Darío: Barre la escuela.
Facilitadora: ¿Qué más?
Darío: Nos pateamos la pelota (cuando la pelota se va lejos, el conserje la pateamos de regreso a los estudiantes para que ellos puedan seguir jugando).
Héctor: A veces también juega con nosotros.
Facilitadora: ¿Hace algo más?
Darío: Canta, con otros profesores, se van a cantar en el recreo. (Primaria urbana, Ucayali)

Sara y Alberto: Don Arnaldo conserje]
Facilitadora: ¿Qué tal es el señor de servicio?
Sara: Bacán, chévere y amigable.
Alberto: ¿Sí?
José: [Dirigiéndose al resto] ¿Ustedes piensan igual?
Alberto: Bacán.
Sara: Los apoya cuando hay deporte.
Alberto: Nos aconseja. Cuando hacemos un mal, él se acerca a conversarnos.
Facilitadora: ¿Es diferente a la profesora Nelly? [Risas]
Sara: Es diferente. La profesora tiene un carácter fuerte.
Luciana: Es más tranquilo.
Facilitadora: ¿Cómo les gusta más? [¿Qué tipo de profesor prefieren?]
Todos: Como Arnaldo.
Facilitadora: ¿Entonces a ustedes les gusta que los escuche también?
Todos: Sí.
Sara: Nos gusta tener confianza para conversar.
Luciana: Para poder contarle. (Secundaria rural, Piura)

Niños, niñas y adolescentes dieron cuenta de su escuela como un espacio de múltiples relaciones sociales. Como mencionamos, las relaciones con sus maestros y compañeros serán analizadas en los capítulos 4 y 5, pero en este hemos querido recoger sus percepciones de otros personajes que emergieron en el diálogo con ellos y que cumplen importantes funciones para la marcha de la escuela.

Al identificar al director como la figura que encarna la mayor autoridad y señalar una valoración positiva por aquellos directores que son accesibles y se comunican con los alumnos y alumnas mostraron su deseo de ser escuchados y tomados en cuenta por sus autoridades. Volveremos sobre este punto en el Capítulo 6 cuando examinemos en mayor detalle la participación estudiantil y las opiniones de los estudiantes al respecto. Sin embargo de su mirada del director o la directora es posible adelantar el interés de los alumnos y alumnas por ser tomados en cuenta por el o ella. Los niños, niñas y adolescentes nos recordaron asimismo la presencia de otras personas que cumplen roles distintos a la enseñanza pero que ellos identificaron, sin embargo, como importantes para la marcha de su escuela: los auxiliares y los conserjes. En el primer caso se trata de una figura muy ligada al control y la disciplina, por lo que adquiere valoraciones mixtas según utilice su rol de manera más o menos violenta. En cuanto a los conserjes, fueron en todos los casos personajes que niñas y niños resaltaron con cariño, valorando el rol que cumplen en el día a día y el trato afectuoso y personal que tienen con ellos, al aconsejarlos, ayudarlos y cuidarlos, mostrando con ello aprecio por su función y su persona.

2.3 Discusión

En esta sección final del Capítulo 2 quisiéramos enfatizar tres aspectos que emergen de las posturas y declaraciones de los niños, niñas y adolescentes. Primero, su visión en principio positiva del espacio escolar y su relación con una identificación del mismo signo; segundo, el hecho de que el argumento principal de sus sugerencias y recomendaciones para mejorar ampliar, refaccionar y equipar los ambientes escolares esté ligado a mejorar sus condiciones para aprender, lo cual nos muestra sujetos cada vez más conscientes de su derecho a la educación; y tercero, su reclamo por una mayor igualdad, de todos los alumnos, en el acceso a buenas condiciones de infraestructura y equipamiento, lo cual nos enfrenta al reto mayor de lograrlo dentro de cada escuela y entre distintas escuelas. Cuando conversamos con los niños, niñas y adolescentes participantes en esta investigación encontramos, en todos los casos, una visión positiva de su escuela: dijeron que les gustaba, y solo al repreguntar por los cambios que se podrían hacer para mejorarla e indagar con mayor detalle emergieron las recomendaciones, críticas y sugerencias que hemos presentado a lo largo del capítulo. Esto nos muestra la existencia de un vínculo formado entre los estudiantes y su escuela: su identificación y sentido de pertenencia a ella. Como han señalado otros autores referidos en el Capítulo 1, las percepciones de los estudiantes van conformando y dando cuenta de una actitud hacia la escuela o de un proceso de identificación con esta (Biondi y Zapata, 1999; Brousset, 2008). En efecto, diversos estudios señalan que la valoración positiva de la escuela se corresponde con el desarrollo de una identidad del alumno con su escuela. Así, por ejemplo, Silvia Martínez y Rafael Quiroz (2007) en su estudio etnográfico en

una secundaria mexicana muestran que, a pesar de que esta escuela no tiene una buena reputación, los estudiantes van identificando aspectos positivos de su escuela en su proceso de transición, tanto para respaldar su elección como también para fortalecer su vínculo con ella. En este sentido, vale la pena recordar que la elección de los participantes de la investigación tomó en cuenta que ya tuvieran una larga experiencia con su escuela, y por eso se seleccionaron alumnos de sexto de primaria y cuarto de secundaria, lo cual puede influir en sus perspectivas sobre la escuela, en tanto han desarrollado una relación más larga con ella. Bradley Levinson (2002), por ejemplo, también a partir de una etnografía en una secundaria mexicana, señala marcadas diferencias entre alumnos de primero (que recién ingresan) frente a los de segundo y tercero, que ya aparecen más adueñados de la escuela.

Una postura predominantemente positiva hacia la escuela, que en principio nos sorprendió un poco, parece no ser tan fuera de lo común: una revisión bibliográfica sobre lo que los alumnos ingleses piensan de sus escuelas mostró que diversos estudios señalan que entre el 60% y el 80% de los estudiantes gustan de su escuela (Keys, 2006); en Colombia, un estudio con alumnos de secundaria muestra que el 51% están satisfechos con su escuela; y una encuesta aplicada a fines de la década de 1980 en el Perú también señala una valoración positiva de los alumnos sobre la escuela (Biondi y Zapata, 1990). Esto nos muestra entonces a un alumnado identificado con su escuela, que la valora como espacio de aprendizaje y encuentro, y ello en sí debería constituir una fortaleza sobre la cual seguir construyendo un vínculo con la escuela que redunde en mejores aprendizajes. Más importante aún, esta mirada positiva de los estudiantes hacia sus escuelas no está exenta de una evaluación crítica. Por el contrario, es a partir de su gusto por la escuela que encuentran diversos aspectos en los que podría mejorar.

Las percepciones en torno a las escuelas presentadas en este capítulo hacen alusión al estado en que se encuentra su infraestructura, mobiliario y equipamiento. Hemos prestado atención detallada a estos en la medida en que la literatura señala que uno de los aspectos que influyen en la conformación de percepciones negativas de los niños respecto a sus aulas tiene que ver con la incomodidad del mobiliario escolar (Evans, 2010). Asimismo, hemos podido apreciar en otras investigaciones la importancia que los niños le dan al ambiente físico en el que estudian (Ames *et al.* 2009, 2010).

La atención a las condiciones físicas del aula y la escuela puede quizás resultar un aspecto bastante básico y poco merecedor de la atención que le prestamos. Sin embargo, constatamos que la preocupación sobre el estado de las escuelas y los ambientes de aprendizaje que muestran los estudiantes en general está ligada a su convicción de que la infraestructura es un factor que influye, positiva o negativamente, en el proceso de aprendizaje. Así, a través de sus apreciaciones sobre el estado de sus aulas y escuelas, los y las estudiantes traslucen una demanda por tener espacios adecuados para jugar, estudiar y realizar otras actividades, y que ello les permita a su vez desenvolverse y aprender.

Esto nos parece un hallazgo de la mayor importancia, pues a través de su reclamo por mejores condiciones para aprender, consideramos que niños, niñas y adolescentes están ejerciendo su derecho a la educación y constituyéndose en sujetos de derecho. En efecto, la demanda ya no es solamente al acceso, asistir y estudiar en la escuela, sino de hacerlo en las mejores condiciones posibles para así aprender más y mejor. Que los niños reclamen estas condiciones y que sean conscientes de que ellas contribuyen a sus procesos de aprendizaje nos parece un avance notable, que muestra mayores expectativas de las generaciones jóvenes y una mayor consolidación del derecho a educarse y desarrollarse de manera integral. El deterioro de la infraestructura escolar en décadas pasadas (1980 y 1990) ha dado paso a nuevos esfuerzos de inversión para mejorarla, lo cual es positivamente recibido por la población, pero esta investigación muestra que es además demandado por los niños, niñas y adolescentes. Lejos de encontrar resignación a precarias condiciones para estudiar, encontramos una población estudiantil más consciente de su derecho a exigir cambios en esta dirección.

Más aún, niños, niñas y adolescentes no solo reclaman mejores aulas, sino también más y mejores espacios recreativos, áreas verdes y servicios sanitarios adecuados, mostrando que requieren una atención integral a su desarrollo y que su bienestar no se juega únicamente en las aulas. El tema de los baños es particularmente significativo, en tanto este es con frecuencia un asunto postergado, relegado a un lugar secundario, y casi completamente olvidado cuando de escuelas rurales se trata (como en el caso de Ucayali rural, donde no existía ningún tipo de servicio sanitario para el uso de la escuela). Los niños y niñas nos recuerdan así que su corporalidad debe ser también tenida en cuenta en el espacio escolar, y atendida de manera amable. Las actuales condiciones de muchos de los servicios sanitarios que funcionan en las escuelas públicas (cuando funcionan) constituyen una agresión a los niños y niñas, a su salubridad y a su comodidad e intimidad. En este sentido, son también los niños, niñas y adolescentes los que nos muestran que, en el universo social de las escuelas, las personas encargadas del mantenimiento, limpieza y orden de sus escuelas, como los conserjes, poseen importancia propia y merecen reconocimiento.

Finalmente, niños, niñas y adolescentes nos recuerdan que a la problemática de la implementación de los diversos espacios que conforman la escuela y el estado en que se encuentran algunas áreas, se suma una situación menos visible, pero no menos importante: el acceso desigual a diversos espacios de aprendizaje. Los participantes de este estudio nos hicieron notar que el hecho de que una escuela posea computadoras no garantiza que todos los alumnos puedan usarlas, o la existencia de una biblioteca o un laboratorio no genera un acceso amplio a sus recursos. Así, los estudiantes demandaron un acceso más igualitario a los recursos existentes en la escuela, y un mayor equipamiento cuando es el caso, para que todos puedan beneficiarse de la presencia de los espacios. Ello muestra una actitud solidaria e igualitaria entre los estudiantes, que consideran, por ejemplo, que todos pueden beneficiarse del aprendizaje de computación, no solo los más grandes (por ejemplo, solo los

alumnos de secundaria y no de primaria, como es la práctica en varias escuelas). Con ello muestran una comprensión más realista de los usos y necesidades actuales de niños y jóvenes inmersos en un mundo de múltiples lenguajes y estímulos, donde la computación y la imagen son parte de su vivencia cotidiana, a lo cual la escuela no debería dar la espalda.

Este último punto sobre el acceso igualitario a los recursos al interior de las escuelas, nos lleva a una reflexión mayor que tiene que ver con las desigualdades entre escuelas. Hemos podido apreciar en este capítulo que, a pesar de la mejora evidente de la infraestructura escolar en varios lugares, subsisten desigualdades flagrantes: las condiciones en las que tiene que estudiar un niño indígena de una escuela unidocente multigrado en la Amazonía peruana son radicalmente diferentes a las de un estudiante de una zona urbana, incluso en su misma región. Esto no debería ser así, puesto que ambos estudiantes tienen el mismo derecho a educarse en condiciones adecuadas, y corresponde al Estado garantizar que así sea. Y, sin embargo, el reciente informe de Unicef (2010) sobre el estado de la niñez indígena en el Perú confirma, para el conjunto de la población, que las escuelas en las que estudian mayoritariamente estudiantes indígenas tienen mayores problemas de infraestructura y menor acceso a servicios; con 27% en necesidad de reparaciones mayores y 25% en necesidad de reparaciones menores, y con más de la mitad sin acceso a los servicios de electricidad, agua y desagüe, porcentaje que se eleva al 80% en el caso de los niños indígenas de la Amazonía (Unicef, 2010).

En este sentido, el reclamo de un acceso igualitario a buenas condiciones de aprendizaje que hemos encontrado entre los niños, niñas y adolescentes que participaron en esta investigación, se vio reflejado en los comentarios que hiciera una estudiante recién egresada de la secundaria pública en la presentación preliminar de este trabajo realizada en la ciudad de Trujillo en agosto del 2010. Amparito Calla Rodríguez compartió su convicción, como reciente estudiante, de que no es posible lograr un aprendizaje fructífero en condiciones precarias, como lo señalaron varios de los estudiantes que entrevistamos para este estudio. Por lo mismo, demandaba en su intervención una mayor equidad en nuestro sistema educativo al señalar que “no es justo que solo los que tienen dinero tengan acceso a una educación de calidad”. Como estudiante de una escuela pública, ella se consideraba con el derecho a una buena educación, y consideraba esto una cuestión de justicia, como muchos otros niños y jóvenes, con los que no podemos sino estar de acuerdo. Como veremos en el siguiente capítulo, este reclamo no se restringe únicamente a las condiciones físicas del espacio escolar, sino también a la calidad de la enseñanza y a la preparación y dedicación de los docentes.

4

“Que enseñe con paciencia” Expectativas y percepciones de los estudiantes sobre sus docentes

En este capítulo analizaremos las percepciones y expectativas de los estudiantes con respecto a sus docentes. Haremos énfasis en lo que los estudiantes de las diferentes regiones esperan encontrar como cualidades fundamentales en sus profesores/as, ya que ello nos permite reflexionar sobre los criterios que los estudiantes señalan como importantes para una buena docencia.

En las cuatro regiones en las que trabajamos, tanto para zonas urbanas y rurales así como para alumnos de primaria y secundaria, aparecía de modo recurrente una característica fundamental que los estudiantes reconocen como criterio de buena docencia: “Que tenga paciencia”.

Este consenso en pedir y valorar que un profesor “tenga paciencia” nos llevó a profundizar por los significados que están detrás de esta expresión, ¿qué implica tener un profesor paciente? ¿A qué se encuentra ligado ese pedido? Al analizar los diferentes testimonios de los estudiantes, pudimos comprobar que tener paciencia involucra otras características asociadas tanto a la enseñanza como al aprendizaje y a la interacción con el docente. Algunos ejemplos nos introducen a la riqueza de significados que encierra la expresión:

Facilitadora: ¿Por qué es importante (que un profesor) que tenga paciencia?

Carlos: Para que se pueda preguntar, y a la vez la profesora pueda explicar lo mejor posible para que puedan entender. (Primaria rural, Ucayali)

Sara: Para que pueda escuchar a los alumnos cuando tengan problemas y para que lo vuelva a repetir cuando no le entiendan. Que no digan: “Si no entendiste, no entendiste” [...] [el profesor debería darnos] más confianza, ayudándonos, explicándonos, si no hemos entendido. [Que podamos] preguntarle, y que nos atienda de buen humor, que nos explique de nuevo, si nos podría repetir [lo que no entendimos]. (Secundaria rural, Piura)

Micaela: [Un profesor] tiene que ser comprensible.

Juan: Explicar las clases bien [...] No como nuestro profesor, que nos dice tontos, mierda...

Micaela: [Tiene que] ser paciente, ser paciente es tener paciencia con todos. (Primaria urbana, Lima)

A partir de estas expectativas sobre cómo debe ser un docente, encontramos que los estudiantes requieren de sus docentes no solo tolerancia en el proceso de enseñanza aprendizaje sino también *claridad expositiva del docente* (explicar lo mejor posible), *capacidad de promover aprendizajes* (no solo explicar, sino volver a explicar, dar ejemplos, hacer que se entienda, etc.), *apertura del docente hacia las preguntas, dudas y cuestionamientos* (que permita la comunicación y el aprendizaje), *preocupación del docente hacia sus alumnos* (genuino interés en ellos y su proceso de aprendizaje) así como una *relación de empatía entre profesor y alumno*.

Entre las características que debería tener un buen docente, si bien la más resaltada fue tener paciencia, también se señaló la importancia de que sea amable, responsable, que explique bien, que sea dinámico y que se preocupe por sus alumnos. Como veremos, estas características se encuentran interrelacionadas entre sí y con la expresión de “enseñar con paciencia”.

En este capítulo agrupamos estas percepciones en cuatro temas que desarrollamos en detalle a continuación. El primero de ellos tiene que ver con el manejo pedagógico y la claridad expositiva del docente, es decir, su habilidad para enseñar; el segundo se concentra en las características de esta enseñanza en sí mismas, que según los alumnos debe ser más dialógica y dinámica. El tercero tiene que ver con la exigencia académica en el proceso de aprendizaje, tema que los alumnos demandan y valoran. Finalmente, abordamos los aspectos relativos a la relación entre docente y alumnos, donde encontramos la presencia de valoraciones y demandas afectivas.

Un punto importante de resaltar es que los tres primeros temas muestran una clara demanda cognitiva y académica por parte de los alumnos, lo que nos lleva a desestimar los argumentos que sostienen que los niños valoran más a los docentes “con los que se llevan bien”, o en todo caso a ponderar que “llevarse bien” no implicaría solo cercanía afectiva, sino también demanda por aprendizajes. Entonces, los estudiantes esperan por sobre todo aprender en un marco de confianza y buenas relaciones con sus docentes.

La información que analizamos en este capítulo proviene principalmente de dos fuentes: las dinámicas participativas que realizamos con alumnos y alumnas de primaria y secundaria, particularmente sus visiones de un buen docente a partir de situaciones ficticias que luego

se contrastaban con sus experiencias (ver Anexo 4); y las observaciones en sus aulas, que nos permitieron comparar sus puntos de vista con los comportamientos de algunos de sus docentes.

4.1 Explicar con claridad: transmitir y aprender contenidos

En todas las escuelas visitadas, los estudiantes indicaron que un buen docente sería aquel que explica con *claridad* los contenidos académicos. Esta cualidad, asociada como ya dijimos a “enseñar con paciencia”, hace referencia a un docente que se detiene en sus explicaciones, las hace de manera pausada, vuelve a explicar temas que no han sido comprendidos y utiliza un lenguaje sencillo con sus estudiantes, como podemos apreciar en las siguientes citas:

Paola: [Un buen docente] tiene que explicar con claridad para que le entiendan los alumnos [...].

Mariella: También no debe dar explicaciones rápidas [...].

Briscola: [Ya que si no] no aprendes. (Secundaria rural, Ayacucho)

Yuri: Además habla y no se le entiende nada... Habla un montón, pero no le entiendo nada.

Teresa: Tú le pides que te explica, y te explica, pero no entiendes.

Juan Pablo: Es que explica con sus términos, pues, en cambio otro [alumno] ya lo asimila y te lo explica normal. (Secundaria urbana, Lima 02)

La claridad que demandan los alumnos y alumnas está principalmente asociada a los ritmos en el aprendizaje, ya que identificaron que “la rapidez” en la explicación es contraproducente en el proceso de aprendizaje y comprensión de la información presentada: Un profesor que explica, escribe y lee muy rápido no es alguien a quien los alumnos puedan seguir, y por lo tanto no es alguien a quien estén comprendiendo. Así pues, los estudiantes reclaman ajustes y pausas en el proceso de explicación de los contenidos, porque comprenden que de ello dependerá su posterior desempeño en clase: tener claro lo que se les está explicando les permitirá resolver ejercicios, cumplir con las tareas y comprender los temas trabajados. Ahora bien, los estudiantes no reclaman detenerse en las explicaciones o un ritmo pausado durante toda la clase; ellos hacen hincapié en un ritmo más lento en determinados momentos pues, como veremos más adelante y con mayor detalle (ver Sección 4.2), los estudiantes esperan también que la clase cuente con momentos más dinámicos.

Facilitadora: ¿Tú crees que los alumnos del profesor [...] entienden bien?
Eliana: No, porque explica muy rápido.
Facilitadora: ¿Cómo tendría que hacer?
Eliana: Tiene que enseñar más despacio. (Primaria urbana, Lima 01)
Facilitadora: ¿Por qué está mal que un profesor explique rápido?
Darío: No entendemos nada. (Primaria urbana, Ucayali)

Facilitadora: ¿Por qué no debe explicar muy rápido? ¿Qué pasa cuando un profesor explica muy rápido?
Todos dicen a destiempo: No entendemos.
Facilitadora: ¿Qué le dirías? ¿Cómo debería cambiar?
Alberto: Explicar más la clase, pausado. (Secundaria rural, Piura)

Otro factor que interviene en la claridad de la explicación es la estrategia que los docentes utilizan en la presentación de los contenidos que trabajan en clase. Para los estudiantes no basta con que el profesor presente los contenidos de manera expositiva, sin ejemplos y sin preguntas; tampoco es suficiente que el docente les pida que copien lo que está en la pizarra o les dicte. Los estudiantes reclaman claridad en la exposición y esperan que el docente profundice y se valga de ejemplos para asegurar que ellos están comprendiendo la lección.

Irma: Porque hay profesores que no tienen voluntad para enseñar, les muestra en la pizarra o les muestra el libro y les dice: “¡Esto copien!” y el profesor se queda ahí sentado, no te hace entender la clase. Por ejemplo, el libro agarra y dice: “esto copien”, pero no se hace entender.
Kristel: Y no entiendes nada [...].
Facilitador: ¿Cómo es un profesor que se haga comprender?
Erik: Explicando y dando ejemplos.
Kristel: Dando ejemplo. Por ejemplo, un alumno no comprende, o casi la mitad no comprende, la profesora un ejemplo hace y ahí sí [comprenden]. (Primaria urbana, Ayacucho)

Encontramos que para los estudiantes de primaria la claridad se encuentra asociada a la explicación de la clase por medio de los ejemplos, mientras que en secundaria la claridad se asocia tanto a ejemplos como a la participación de los estudiantes y a la repetición de las explicaciones. Los alumnos y alumnas de secundaria reclaman reiteradas explicaciones ya que identifican que dentro de su clase hay diferentes ritmos de aprendizaje, algunos estudiantes pueden comprender mejor las explicaciones la primera vez, mientras que otros necesitan que se les vuelva explicar.

Keneth: Podemos aprender mejor, porque vuelve a explicar.

Facilitadora: ¿Y por qué es eso importante?

Jesús: Porque hay algunos que no han aprendido, no estaban tomando atención.

Facilitadora: ¿Por qué es importante que vuelva a explicar?

Julia: Para que pueda entender más la clase. (Secundaria urbana, Ucayali)

Mariella: De eso, que la profesora explica bien, seguramente [es porque] repite las explicaciones para que los alumnos le entiendan mejor, y deja tareas importantes, por ejemplo, de la clase que hacen y casi siempre recoge. (Secundaria rural, Ayacucho)

Para los estudiantes existe una relación entre el dominio que el profesor tiene sobre los temas que enseña y su capacidad para presentarlos y exponerlos con claridad y de manera comprensible. Al analizar las percepciones de los estudiantes, encontramos que la demanda por un conocimiento sólido respecto a los temas de la clase se vincula con otros reclamos: la preparación previa de las clases (versus la improvisación) y que el docente conozca el tema, para así encontrar diferentes maneras de explicarlo y resolver las dudas que los estudiantes puedan tener. Estas apreciaciones, además, podrían implicar el reclamo por una clase que siga una estructura lógica para el aprendizaje, es decir, que el orden de las actividades y la relación entre ellas permitan una mayor comprensión de parte de los estudiantes. Los alumnos de las cuatro regiones señalaron que es importante que el docente esté *capacitado* para lograr que sus alumnos aprendan. Cuando los estudiantes señalan que esperan que el docente tenga “un buen aprendizaje” o que “tenga cultura”, se refieren a que esperan que cuente con una sólida formación profesional, esto es, con las herramientas necesarias para enseñarles.

Simón: Que tenga buen aprendizaje para que nos pueda seguir ayudándonos. Que la profesora tenga un buen aprendizaje para que nos enseñe a nosotros, cuando no entendemos nada.

Darío: Que explique bien sus clases (Primaria urbana, Ucayali)

Facilitadora: ¿Por qué es importante que un profesor tenga mucha cultura?

José: Porque enseña más. (Primaria rural, Piura) Que los profesores sean personas preparadas es valorado por los estudiantes porque así los consideran como capaces de enseñarles bien; sin embargo, los estudiantes no desean actitudes prepotentes de parte de sus docentes, como demostrar superioridad o que han estudiado en centros educativos de prestigio, conducta que juzgan negativamente.

Facilitadora: ¿Y [por qué es importante] que tenga estudios?

Juan Pablo: Porque sino ¿qué enseña?

Teresa: [...] pero que no se crea tampoco, [...] como el profesor de inglés, que siempre dice que ha estudiado en no sé qué colegio, que sabe muy bien y no sé qué más [...].

Facilitadora: ¿Por qué no debería ser creído?

Teresa: Porque aburren, los creídos. (Secundaria urbana, Lima 02)

Asimismo, los alumnos exigen del docente que sea responsable con el proceso de enseñanza aprendizaje mostrando ética de trabajo, que implica cumplir con sus funciones. Así pues, esperan que los docentes sean puntuales, lleguen a tiempo a clases y que no prioricen otras actividades por sobre la enseñanza.

Facilitador: ¿Cómo es un profesor responsable?

Mariela: Un profesor responsable es [el] que llega puntual a la clase, que explica con claridad las explicaciones y dicta las clases no muy rápido. (Secundaria rural, Ayacucho)

Facilitadora: ¿Cómo es un profesor irresponsable?

Simón: Cuando llega tarde [...].

Facilitadora: ¿Y por qué no debe llegar tarde a clase un profesor?

Mariana: Porque se atrasa la clase. (Primaria urbana, Ucayali)

Irma: Que en las horas de clase, a las once, por ahí, no salga afuera. Hay veces hay algunos profesores que salen ahí afuera y ahí están distrayéndose con otros profesores.

Facilitador: Ya, un docente no debe salir de clases, no debe perder el tiempo.

Kristel: No, porque sino otros profesores dicen: “Cópienme esa página” y se salen. (Primaria urbana, Ayacucho)

En las zonas rurales de Ayacucho y Ucayali, donde la lengua materna de los estudiantes no es el castellano sino el quechua y el shipibo, respectivamente, los niños, niñas y adolescentes indígenas esperan que el docente que les enseñe tenga conocimientos de su idioma materno, ya que ello puede contribuir a una mejor comprensión de lo que se les enseña. En Ucayali, si bien se valoraba que la profesora se comuniqué y enseñe en shipibo (es una escuela EIB), se reclamaba también que la profesora les enseñe más castellano, porque los niños y niñas quieren aprender a hablar en esa lengua “y no equivocarse”. En Ayacucho en cambio, el pedido de los estudiantes por comprender bien a sus maestros desborda la primaria y se exige en secundaria, donde el castellano es la única lengua que se utiliza en la escuela.

Facilitador: ¿Por qué es importante que conozca [quechua]?

Mariela: Porque, por ejemplo, un profesor debe saber hablar quechua aquí en la zona, [...] porque la mayoría somos quechuahablantes y [...], por ejemplo, nosotros quizás algunos alumnos no entienden cuando explica en castellano, sino cuando explica en quechua entiende mejor.

Paola: También sería para que respete, para que se identifiquen con el lugar en el que va a trabajar. (Secundaria rural, Ayacucho)

En resumen, en esta sección hemos abordado aspectos relativos a las habilidades que los docentes deben tener para explicar y hacerse entender, que desde el punto de vista de los estudiantes resulta una característica central (implícita además en su noción de enseñar con paciencia). Los estudiantes identifican una serie de aspectos interrelacionados, pero con especificidad propia: sancionan por un lado la “rapidez” en la explicación que no les permite comprender a cabalidad, y al hacerlo revelan cierta conciencia de la diversidad de ritmos de aprendizaje entre ellos mismos; reclaman por otro lado una explicación que no se centre solo en lo expositivo, sino que recurra a otras estrategias como los ejemplos, las historias, las preguntas, y en ello proponen una mayor participación de los alumnos en las actividades de enseñanza en sí mismas (quieren ser más actores y no solo espectadores); son conscientes, de otro lado, que para poder enseñar los docentes tienen que saber bien el tema de lo que están enseñando, es decir, demandan una buena formación profesional de base en sus docentes; y finalmente, les reclaman responsabilidad, pues su buena formación o sus estrategias de enseñanza de nada sirven si no cumplen con sus responsabilidades, llegan a tiempo, preparan y dictan sus clases.

4.2. Promover aprendizajes: Enseñando de forma dialógica y dinámica

En las cuatro regiones encontramos que los estudiantes esperan que sus docentes tengan la capacidad de promover los aprendizajes de los alumnos. Como hemos adelantado en la Sección 4.1, esta capacidad se encuentra asociada a una alta valoración por una explicación dinámica y dialógica que implica claridad en la exposición de contenidos, facilitando el aprendizaje. Detenernos a profundizar sobre este punto en particular responde a la frecuencia y el detalle que los estudiantes señalaron al momento de explicitar las características que esperan que tengan sus docentes, pero también busca resaltar algunas de sus percepciones sobre la enseñanza que reciben.

Briscola: De tanto estar escribiendo...

Mariela: ...La mano se cansa [...].

Paola: El [profesor] quiere avanzar más la clase dictando.

Mariela: Dictando y rápido, y las explicaciones hace poco.

Paola: Al día avanzamos casi cuatro hojas. pero no entendemos nada. (Secundaria rural, Ayacucho)

Los estudiantes valoran que el docente se valga de otras herramientas además del tradicional recurso del dictado y copiado, al parecer todavía bastante extendido. Así pues, piden ejemplos, juegos e historias que despierten su interés. Las dinámicas a las que hacen referencia los estudiantes son valoradas no solo porque mantienen su atención y facilitan su comprensión, sino porque además fomentan un clima de aula agradable. En los testimonios de los estudiantes entrevistados se pide que el docente cuente con herramientas que fomenten una motivación extrínseca, pero también intrínseca. Se espera entonces tener “pausas” en el aprendizaje que les permitan moverse y distenderse, incluso jugar, pero también que los docentes cuenten historias relacionadas al tema de la clase; o que les permitan hacer preguntas y respondan sus inquietudes.

Facilitadora: ¿Y por qué es importante que cuente historias chistosas?

Giuliana: Para...

José: Para reírnos un poco [responden todos]

Facilitadora: ¿A ustedes les gusta reírse en la clase?

Todos: Sí

Facilitadora: Cuando se ríen ¿les es más fácil la clase?

Katia, Giuliana y José: ¡Más fácil! sé (Primaria rural, Piura)

Pedro: [la profesora] nos enseña bien.

Juan Pablo: Hace temas que nos causan curiosidad.

Facilitadora: ¿Por ejemplo?

Juan Pablo: Por ejemplo, odas.

Yuri: Odas, cuentos, fábulas, todo [...].

Facilitadora: ¿Y tienen otros profesores así de chévere?

Teresa: El de inglés, habla, hace chistes en inglés, y si lo entiendes lo captas, y si no, él te lo traduce. (Secundaria urbana, Lima 02)

Cuando realizamos observaciones de aula, encontramos que en efecto hay una mayor participación en clase cuando el docente utiliza diferentes herramientas pedagógicas. Por ejemplo, en la observación que hicimos en sexto grado de primaria en la localidad urbana de Ayacucho, cuando la profesora veía aburridos a sus alumnos les proponía tener un breve momento para jugar, luego volvía a abordar el tema de la clase. De esta manera, evitaba que la sensación de cansancio o aburrimiento de los alumnos constituya un elemento de distracción o de desmotivación para aprender, ofreciéndoles una alternativa para distenderse y recargar energías. En contraste, en una observación de aula realizada en Ucayali

(cuarto de secundaria), observamos que una docente se dedicó durante más de la mitad de la clase a la revisión de cuadernos, mientras los alumnos resolvían un cuestionario; no hubo interacción entre el docente y el grupo clase lo que terminó por generar aburrimiento, que algunos alumnos hicieran bromas entre ellos y otros se retiren del aula sin pedir permiso.

Tanto en las observaciones de aula como en los testimonios de los estudiantes pudimos comprobar que los docentes principalmente cuentan historias y hacen ejercicios con la finalidad de atraer la atención de sus estudiantes. En los ejercicios o actividades que hacen, los estudiantes aprecian mucho que los docentes sean amables y que se relacionen con ellos a partir de la broma, puesto que perciben que su docente está feliz y con ganas de enseñarles; además consideran que eso genera una clase amena y no aburrida, lo cual los motiva aprender.

- El docente realiza bromas a lo largo de la clase, lo que mantiene atentos a los alumnos y genera un buen clima entre ambos: Entran tres alumnas y les dice que ya tienen “falta” por haber llegado tarde. Luego hace otra broma: “A 50 soles cada falta”, todos se ríen, un niño responde a su broma diciendo: “Diez solcitos no más profe” y el profesor le dice: “A 50 ha subido ya” y los niños se ríen otra vez. (Observación sexto grado de primaria rural, Piura)

Irma: Cuando estamos aburridos en la clase, la profesora nos hace jugar un jueguito, así.

Kristel: Salimos al campo a jugar cuando nos cansamos.

Facilitador: ¿Y no se retrasan con las clases cuando pasa eso?

Irma: No, cuando está cerca la salida ya. (Primaria urbana, Ayacucho)

Facilitadora: ¿Y por qué es bacán que un profesor cuente chistes?

Julia: Para entretenernos cuando estamos cansados.

Keneth: Para sentirse más en confianza. (Secundaria urbana, Ucayali)

Briscola: A veces cuando estamos cansados con la clase, les pedimos nosotros mismos para que nos cuente un cuento.

Mariela: Chistes.

Briscola: Cuando estamos cansados nomás, pero no mucho. (Secundaria rural, Ayacucho)

En las regiones fuera de Lima, los estudiantes prefieren que la temática de las historias que cuentan los docentes se relacione con su entorno. Esto les permite no solo aprender cosas que no saben sino también participar de la clase, mostrando sus conocimientos locales o familiares.

Facilitadora: ¿Y por qué les gustan sus historias?

Sara: Algunas porque cuenta todo lo que ha sucedido en... antes, de nuestros papás... de cuando nosotros estábamos chicos... él nos cuenta cosas así. [Risas]

Sara: ¡Dice cosas que nosotros no sabemos! (Secundaria rural, Piura)

Cristian: Me gusta que cuenta historias.

Facilitadora: ¿Qué historias les gusta que cuenten? ¿De qué?

Carlos: Me gusta porque cuenta historias de sus antepasados.

Facilitadora: Como por ejemplo ¿cuáles? ¿A ustedes?

Carlos: La primera creación del pueblo shipibo. (Primaria rural, Ucayali)

Como hemos visto hasta el momento, los estudiantes valoran mucho que los docentes empleen historias como herramientas para mantener una clase dinámica, sin embargo, en todas las escuelas se mostraron en desacuerdo con la idea de que estas historias solo tengan el entretenimiento como objetivo final. Para todos los estudiantes las historias o ejemplos que utiliza el docente deben mantener cierta relación con lo que se va aprender en clase, de lo contrario consideran que es una pérdida de tiempo. Así, se espera que si sus docentes les cuentan historias en clase estas sean parte del desarrollo académico y no historias desligadas del tema que se está trabajando. Los estudiantes señalaron tener docentes que cuentan historias desligadas al tema de la clase y ello termina por confundirlos o aburrirlos porque no comprenden el porqué de la historia y no entienden por qué el profesor no hace clase. En este sentido, es posible afirmar que para los alumnos de primaria y secundaria, de escuelas rurales y urbanas, aprender es una prioridad.

Facilitadora: ¿Por qué es importante que un profesor enseñe bien?

Juan Pablo: Porque no sirve de nada si no aprendes, será todo divertido todo, pero no aprendes nada [...].

Teresa: En cambio el profesor [...] no hace nada, habla de historia y nosotros lo escuchamos pero a mí me entra por aquí y me sale por acá, porque muy serio es él.

Yuri: [...] habla de la misma cosa siempre, de un solo tema y ya aburre. (Secundaria urbana, Lima 02)

Facilitador: ¿Es bueno que un profesor sea gracioso?

Mariela: Sí, pero no tanto por exagerar.

Paola: ¿Y qué opinan de que el profesor haga las clases tan cortas?

Brisilla: Tiene que dejar a un lado sus historias y tiene que avanzar más las clases, porque los temas que tienen que realizar ese día de su clase son muy importantes y si se pone a contar historias, historias, historias, se pasa horas [se ríe] y poco nomás hace de las clases. (Secundaria rural, Ayacucho) Darío: Porque [un profesor chistoso] no nos explicaría bien, porque estaría contando historias y nos enseñaría nada. (Primaria urbana, Ucayali)

En las escuelas de nivel secundario de Lima, se mencionó que los estudiantes a veces promueven que los docentes que no saben utilizar herramientas de motivación como por ejemplo contar historias, las utilicen. En esas ocasiones los alumnos se muestran aparentemente interesados y “dejan que el profe hable” para que el tiempo pase y la hora académica se termine. Los alumnos y alumnas fomentan este tipo de interacción con los docentes con quienes sienten que no están aprendiendo o con quienes tienen una forma de enseñanza monótona o aburrida. Ellos prefieren distraer al docente y evitar que haga clase, porque cuando este hace clase, señalan que no logran comprenderlo o se aburren.

En las diferentes observaciones realizadas en primaria y en secundaria encontramos que los docentes cuentan historias, principalmente, con la finalidad de motivar y recoger los saberes previos de los estudiantes. Sin embargo, encontramos también que no se fomenta una reflexión o relación directa entre los saberes de los niños y la temática de la clase.

- ▶ El docente de matemáticas dio inicio a su clase haciéndoles preguntas a los alumnos, con la finalidad de recordar contenidos que se han trabajado en clases anteriores, recibe las respuestas de los estudiantes y en base a una respuesta correcta hace otra pregunta hasta llegar a exponer el punto que tiene planificado, el tema de la clase (cuadriláteros). Este docente solo plantea preguntas que activen conocimientos entre esta clase y las anteriores, no trabaja a partir de las respuestas que dan los estudiantes. En Ciencia, Ambiente y Tecnología la profesora solo pide que los alumnos lean la información que encontraron, ella es quien a partir de eso propone ejemplos y da explicaciones; los alumnos solo la escuchan. (Observación cuarto de secundaria rural, Piura)

Una particularidad que salió en la escuela unidocente rural de la región Ucayali fue la asociación entre aburrimiento y deserción. Los estudiantes señalaron la importancia de que el maestro cuente con herramientas de distensión y motivación porque de esa manera se evita el aburrimiento y con ello se reduce la posibilidad de desertar, un niño aburrido preferirá el trabajo. En contextos de pobreza y culturalmente diversos como este, la escuela debe competir con otras actividades y espacios de aprendizaje, lo que hace más evidente la necesidad de contar con profesores capacitados.

Facilitadora: ¿Y por qué está mal que pierda tiempo contando historias, qué pasa a los alumnos cuando pierde mucho tiempo?

Carlos: Se aburren.

Cristian: Cuando el alumno está aburrido, ya no viene a la escuela. (Primaria rural, Ucayali)

En el contexto de un aula multigrado mantener la atención de la clase es más complicado, ya que enseñar varios grados simultáneamente requiere mucha organización y buen uso del tiempo. De lo contrario se termina dando mayor atención a un grupo de estudiantes, generando desmotivación o aburrimiento en el resto.

- ▶ La profesora alterna sus actividades entre los alumnos de primero y segundo grado y los de tercero, cuarto, quinto y sexto. A lo largo de la sesión la profesora dedicó mayor atención a los más pequeños. Los niños más grandes cumplen con las indicaciones que les da la profesora. Estos responden a realizar trabajos individuales, cada uno lee, cada uno hace un dibujo. Solo cuando la profesora se acerca se propone hacer actividades colectivas como leer en grupo, pero no se propone diálogo ni reflexión sobre la lectura. La docente no alienta que unos estudiantes ayuden a otros a pesar de que todos se encuentran sentados alrededor de una misma mesa. El uso del tiempo es el mayor problema en el desempeño de las actividades. La profesora no les dedica mucho tiempo a los estudiantes mayores lo que tiene como consecuencia que se distraigan y se aburran. Cuando la profesora los ve muy dispersos se acerca al grupo a evaluar sus avances y les pregunta si ya terminaron, si es así los hace repetir la actividad o les da una nueva. Los alumnos no llaman a la profesora ni se acercan para preguntarle, ellos se quedan en sus sitios trabajando durante la sesión. (Observación escuela unidocente multigrado rural, Ucayali)

En resumen, podemos ver que los estudiantes tanto de primaria como de secundaria, urbanas y rurales, valoran y demandan una enseñanza más dialógica y dinámica, y son conscientes de que la enseñanza tradicional resulta aburrida para ellos, y en esa medida desmotivante. Esto es relativamente novedoso en tanto se creía que existía una mayor resignación a los métodos de enseñanza tradicionales. Sin embargo, los cambios de las últimas dos décadas pueden haber llevado a que los niños experimenten con distintos estilos docentes y que sus expectativas por lo tanto hayan crecido más en esta dirección. Al mismo tiempo los estudiantes son claros en que su demanda por una enseñanza más dinámica, más lúdica, incluso, con mayor interacción y participación de su parte, no implica una renuncia al aprendizaje académico. Por el contrario son claros en rechazar el uso irresponsable del juego, los chistes y las historias cuando conducen a la pérdida de tiempo o a la improvisación y reafirman el aprendizaje como una actividad prioritaria de su tiempo en la escuela. Con ello se vincula justamente su valoración por la exigencia que se muestra hacia sus docentes, como veremos a continuación (Sección 4.3).

4.3. La exigencia y el castigo físico en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Si bien los estudiantes piden que sus docentes tengan paciencia para enseñar, también demandan tener docentes exigentes. Y es que ambas características son complementarias en el discurso de los estudiantes, cuando piden que su profesor o profesora se preocupe por ellos. Un docente muestra preocupación por sus alumnos cuando les enseña con cariño, de manera pausada, dándoles explicaciones; pero también cuando demanda que los estudiantes cumplan con sus tareas y cuando corrige los malos comportamientos. Los estudiantes ven a sus docentes como facilitadores de aprendizajes, pero también de valores y conductas apropiadas.

Facilitadora: A ti qué te parece esta profesora, ¿está bien que sea estricta con la tarea?
Juan: Que sea estricta está bien, porque es bueno, porque sino [los alumnos] pueden repetir el año.
Facilitadora: ¿Por qué tiene que ser exigente?
Juan: Porque sino [los alumnos] no cumplen con las tareas y no van a aprender nada. (Primaria urbana, Lima 01)

A partir de las entrevistas realizadas a los distintos grupos de estudiantes, podemos decir que encontramos diferencias en las percepciones sobre la exigencia entre el nivel primaria y el nivel secundaria. Los alumnos de primaria pusieron mayor énfasis que los de secundaria al exigir un profesor estricto, que esté constantemente monitoreando su desempeño académico y actitudinal, demandando más cercanía en la relación; mientras que los de secundaria, respondiendo también a su condición de adolescentes, no deseaban tanto control sobre sus actividades y esperaban tener una relación más independiente con el docente. A pesar de esa diferencia, ambos niveles señalan y valoran que los docentes sean exigentes, puesto que lo toman como muestra de preocupación por sus avances, y ello interviene de manera positiva en sus aprendizajes.

Facilitadora: ¿Como es un profesor estricto?
Darío: Recto, que no es malo ni bueno, que no te pega por cualquier cosa, es recto [...].
Facilitadora: ¿Cómo debe ser estricta?
Sofía: Diciéndoles que si no [hacen la tarea...], les va a palear [...].
Facilitadora: Un buen profesor ¿cómo debe corregir a sus alumnos?
Darío: Llamando la atención.
Simón: Si no le hace caso, pegarles.
Darío: Con ranas [...].
Facilitadora: ¿Y por qué no los debe castigar en vano?
Simón: Porque es algo ilógico. Es algo raro. (Primaria rural, Ucayali)

La cita anterior refleja la opinión encontrada en varias escuelas y en ambos niveles, primaria y secundaria, muestra que los alumnos definen a un profesor estricto como alguien que corrige los malos comportamientos y el incumplimiento de responsabilidades (tareas); pero sobre todo es alguien que sabe administrar las sanciones y no lo hace de manera injusta. Sin embargo, al señalar que el buen docente “no te pega por cualquier cosa”, los alumnos no descartan la sanción física como herramienta de control aceptada en la interrelación docente alumno.

La percepción del profesor estricto y el golpe como estrategia de corrección para el proceso de enseñanza aparecen interrelacionados de manera ambigua en el discurso de los estudiantes; lo que no es de extrañar si tomamos en cuenta que en las escuelas visitadas el castigo físico y las agresiones verbales lamentablemente son prácticas vigentes, comunes y “naturales” en la dinámica escolar. En las cuatro regiones visitadas encontramos presencia de castigo físico en la escuela. De los siete grupos de niños y niñas de primaria, solo en uno (Lima 02); señalaron que su profesora no utilizaba el castigo físico o los agredía verbalmente en el resto de grupos todos señalaron que en su aula se aplica el castigo físico como medio de corrección y disciplinamiento; en dos de estos seis grupos señalaron que el docente los insultaba o gritaba muy fuerte (Piura rural y Ayacucho rural), cosa que no les gustaba. En secundaria, solo en tres (Ucayali urbano, Lima 02, Ayacucho) urbano de los siete grupos mencionaron que en el aula algunos docentes los castigan con golpes o tirones de pelo, pero en todos los grupos señalaron que recibían sanciones físicas (ejercicios, ranas, planchas, jalón de pelo, oreja, etc.) de parte de los encargados de administrar la disciplina en la escuela: los auxiliares.

Así, a pesar de que los estudiantes reclaman tener docentes estrictos, lo que en muchos casos va asociado al castigo físico, expresan también un deseo de que sus docentes no sean “tan” estrictos, mostrando resistencia e incluso desacuerdo con el castigo físico. Así, para los alumnos, un docente que está constantemente castigándolos y gritándoles es alguien “muy” estricto, alguien que “se aburre”, que no tiene paciencia con ellos y que es una persona “rabiosa”.

Facilitadora: ¿Y por qué a ti César Luis no te gusta que la profesora sean tan estricta?

Cristian: Porque se molesta mucho.

Facilitadora: ¿Cómo se pone la profesora con los alumnos? ¿Cómo se molesta?

Cristian: Grita, les da su palito [les pega con palo]. (Primaria rural, Ucayali)

Facilitadora: ¿Qué no debería hacer un profesor?

Oliver: No pegar.

Yina: Y no ser tan estricto.

León: No ser violento [...]. No debe gritarle a los compañeros. (Primaria urbana, Lima 01)

Podemos ver que en los testimonios de los estudiantes hay un claro reclamo por exigencia, pero a la vez un rechazo a la violencia. En sus definiciones de un buen profesor se señala como característica fundamental: que no pegue. Niños, niñas y adolescentes no quieren recibir golpes; esperan tener docentes que se preocupen por ellos, que los alienten a hacer sus tareas y que le hagan un seguimiento a sus avances.

Sin embargo, hay también cierta ambigüedad entre los estudiantes: en primaria, principalmente, a pesar de que no les gusta (por ejemplo, Ucayali rural, pero también urbano) justifican el uso del castigo físico como medio de corrección en el aula, aunque en otros es rechazado frontalmente sobre la base de la conciencia de su derecho a no ser maltratados (por ejemplo en Lima 02). Desde la experiencia de estos niños, la “exigencia” incluye la posibilidad del ejercicio de la violencia, sea física o verbal; es más, el castigo como medio de corrección está legitimado en su escuela, y probablemente más allá de ella, en la familia y la comunidad. Es por esto que encontramos cierta tensión en el discurso de los alumnos: por un lado reclaman exigencia, y por el otro piden que tampoco sean tan exigentes, básicamente porque esto implica que los castiguen. Esa tensión no debería existir, pues la exigencia no está intrínsecamente conectada con el castigo o la violencia verbal (palabras agresivas, insultos, humillación, etc.), aunque en la experiencia de varios de estos niños así sea.

En tal sentido, que las prácticas cotidianas de los docentes involucren castigo físico no hace otra cosa más que legitimar el uso de la violencia y permitir su continuidad, generando incluso que algunos niños no solo justifiquen el accionar docente, confundiendo preocupación con maltrato, sino que además exijan ese tipo de trato durante la clase.

- ▶ 9:00 a. m. Los alumnos sacan sus libros de la mochila. Son libros de personal social del Ministerio de Educación. Dos niños se han olvidado sus libros y la profesora les pregunta “¿Qué ha pasado?”. Un alumno responde “Me olvidé”. La profesora le pregunta “¿Te has olvidado?”, y se queda mirando al niño en silencio. Los alumnos guardan silencio en clase hasta que dos dicen en coro “¡Palito profesora!”. Luego, otros estudiantes dicen como haciendo barras: ¡Palito, palito, palito!, refiriéndose a que la profesora saque su palo para que le pegue. La profesora mira a la observadora, baja su mirada y les dice a los alumnos en voz alta que van a continuar con la clase. El día anterior, en los ejercicios participativos, los alumnos comentaron que la profesora tiene un palo de madera que guarda en su armario y, tiene inscrito: “Gracias por corregirme”. (Observación de aula, sexto de primaria, Ucayali urbano)

Por lo tanto, la valoración por la exigencia encuentra sus límites en el castigo físico y en la pertinencia de dicha exigencia. Niños, niñas y adolescentes quieren profesores que les exijan, entendiendo la exigencia como una muestra de preocupación hacia ellos, pero no quieren docentes que demanden cosas que evidentemente ellos no pueden cumplir.

Facilitadora: A ver, pero acá dice que es una profesora estricta, ¿cómo es una profesora estricta?
Armando: Grita.
Yina: Y le gusta todo perfecto.
León: Las tareas, todo, todo perfecto.
Facilitadora: ¿Y qué opinan de las profesoras que quieren todo perfecto?
Lali: Que nadie es perfecto. (Primaria urbana, Lima 02)

Como señalamos anteriormente, los alumnos de secundaria se muestran más críticos frente a una relación exigente. Para ellos la exigencia implica mayor vigilancia y control, severidad en las correcciones y menor posibilidad de diálogo en la relación entre docente y alumno. No obstante, a pesar de mostrarse con un discurso abiertamente más crítico respecto a la exigencia así entendida, señalan también que tiene un lado positivo, que muestra la intención del docente por enseñarles a ser personas responsables.

Facilitadora: ¿Por qué no debe ser estricto un profesor?
Keneth: Les tienen miedo.
Alfredo: Terror, ya.
Facilitadora: ¿Y por qué no debe molestarse?
Julia: Tiene que comprender la situación de cada uno. (Secundaria urbana, Ucayali)

Facilitadora: Y que se ponga de mal humor si no entregan las tareas ¿qué les parece?
Sara: Ahí está bien, porque para que seamos puntuales, seamos responsables. (Secundaria rural, Piura)

Vemos pues que los alumnos de cuarto de secundaria también manifiestan ambivalencia en sus discursos sobre la exigencia. Por un lado la reclaman porque esperan que los formen como “personas responsables”; pero por otro lado no la quieren porque saben que el exceso de exigencia puede terminar en la sanción a través del golpe o haciendo que el miedo sea la característica principal en su relación con los docentes, lo que termina por afectar su motivación para estudiar y su autoestima. Nuevamente lo que vemos aquí es una deformación de lo que implica la exigencia, basada en la experiencia vivida. Los jóvenes de secundaria quieren exigencia pero si esta implica vigilancia, control, castigo o miedo, la rechazan, puesto que quieren una relación de mayor independencia y autonomía frente al docente, que se base en el diálogo y no en el temor.

Los estudiantes de primaria y secundaria en las cuatro regiones, desean que sus docentes no recurran al golpe porque quieren que los comprendan y que los traten bien. Cuando piden que les “tengan más paciencia” se refieren también a eso:

Yina: El profesor [...] te jala de acá [la patilla]. El viejo ese no tiene paciencia.
Lali: ¡Grita! La profesora [...] también nos grita.
Facilitadora: ¿Por qué les grita?
Yina: El profesor [...] nos grita en la formación. Con la cola del pito nos da, como una soguita tiene su pito, como colita de ratón, con eso nos da golpes [...].
León: ¿Les da por algo, no?
Yina: Sí, bueno, nos pega cuando estamos fuera del salón, cuando no queremos ir a formar.
Kathy: Cuando somos rebeldes [risas]
Facilitadora: Porque son rebeldes. ¿Y qué les parece?
Lali: Está mal pues. (Primaria urbana, Lima 01)

Facilitadora: ¿Qué piensan de que no se molesta cuando no entregan la tarea?
Julia: Así deberían ser, porque algunos alumnos trabajan, no tienen tiempo de hacer sus tareas, a veces van a entregar más tarde sus tareas, que les dé oportunidad para otra ocasión [...] debe comprender a sus alumnos, porque algunos no viven con su mamá, viven con su abuelita o trabajan. (Secundaria urbana, Ucayali)

En resumen, entonces, al hablarnos de la exigencia como un rasgo valorado en un buen docente, encontramos una evaluación ambivalente entre los estudiantes: por un lado quieren y esperan exigencia de parte de sus maestros, en tanto muestra de preocupación efectiva por sus aprendizajes (tanto académicos como morales, la alusión a aprender a ser responsables por ejemplo); sin embargo, por otro lado reprueban que esa exigencia se traduzca en maestros que recurran a los gritos, al castigo físico y a diversas formas de maltrato. A este respecto, más que confusión de parte de los alumnos tenemos una gran confusión en el sistema, que sigue permitiendo y tolerando el uso del castigo físico hacia niños, niñas y adolescentes en gran cantidad de escuelas en el país (ver Ames *et al.* 2009; Ames *et al.* 2010; UMC 2006; Rojas s/f).

La ambigüedad patente que hemos recogido en los testimonios en torno a la exigencia está desvirtuada por la presencia del castigo físico, que aunque logre legitimarse y naturalizarse –como puede verse en algunos testimonios–, es sin ninguna duda dañino para los estudiantes; no solamente porque son agredidos física o emocionalmente, sino porque terminan por aceptar que la violencia es un estrategia legítima de socialización, identificando la escuela como una estructura jerárquica basada en el poder y la dominación, donde unos pueden ejercer violencia sobre otros (los más débiles) (ver por ejemplo Callirgos, 1995).

4.4 Confianza: las relaciones entre profesores y alumnos

La noción de paciencia que señalaron los estudiantes guarda una relación estrecha en su interrelación con el docente. Los estudiantes esperan que un profesor paciente sea un buen profesor, en tanto implica que sea respetuoso, amable y promueva la confianza. La valoración por la confianza y la paciencia se deja entrever cuando los estudiantes reclaman que los docentes no tengan mal genio, ya que esa actitud termina por asustarlos y evita que sientan confianza para dirigirse al profesor o a la profesora, y en consecuencia disminuye la participación de los alumnos durante la clase.

Karen: [mi profesor] se saca la correa.
Giuliana: Cuando no haces la tarea, cuando se portan mal.
Jhon: Cuando se ponen a jugar en el aula.
José: [El profesor] actúa de mala gana.
Facilitadora: ¿Grita?
Todos: Sí.
Karen: ¡Se escucha hasta Sullana!
[Risas] (Primaria rural, Piura)
Facilitadora: ¿Cómo una profesora le tiene confianza a sus alumnos?
Simón: En su manera de expresarse con sus alumnos.
Facilitadora: ¿Cómo se expresa con sus alumnos?
Simón: Con cariño.

Facilitadora: Que trate a sus alumnos con cariño. (Primaria urbana, Ucayali)
Mariella: El profesor no debe ser bien serio.
Luis: [No debe] ser renegón.
Brisila: Porque cuando es serio los alumnos dudan de ese profesor.
Mariella: Por ejemplo, que el profesor cuando le preguntan, quizás les va a contestar renegando, o quizás no le va a contestar.
Facilitadora: ¿Y por qué: que no sea renegón?
Luis: Porque cuando es renegón los alumnos tienen miedo de preguntar. Dicen “quizás voy a preguntar mal y me va a decir algo”, Mo tienen confianza con el profesor. (Secundaria rural, Ayacucho)

Cuando los profesores o las profesoras fomentan un trato amigable y respetuoso con sus estudiantes, estos se sienten con mayor confianza para hacer preguntas, sin temor a equivocarse y ser objeto de burla o reprimenda. Así pudimos observar por ejemplo en una escuela de secundaria de Lima, donde alumnos y alumnas no se mostraron intimidados o temerosos en su relación con una profesora y realizaban preguntas con cierta frecuencia.

- ▶ La profesora siempre les contesta con ejemplos y en un tono amable. Se puede notar que los alumnos están concentrados y con empeño para terminar correctamente el ejercicio. La llaman constantemente para hacerle consultas y ella les responde y revisa su ejercicio. (Observación de aula, cuarto de secundaria, Lima 02)

Tanto en primaria como en secundaria se señaló como importante que el profesor o la profesora promuevan la confianza en la relación con sus estudiantes. Sin embargo, fue entre los estudiantes de secundaria que se enfatizó la importancia del rol orientador del docente respecto a una dimensión más afectiva. Los adolescentes, urbanos especialmente, esperan que el docente se preocupe por sus problemas personales, y reclaman un poco de orientación y guía en una etapa particularmente confusa de sus vidas.

Julia: Porque para tener más confianza a los profesores, cuando nos pasa, nuestro hogar, tenemos una situación mal, y tenemos más apoyo hacia la profesora, confianza de decir la situación, nos puede dar un buen consejo, qué camino debemos seguir [...]

Facilitadora: ¿Y qué les parece esto que dice que a la profesora le gusta hablar de los problemas de los alumnos?

Julia: También [que] hable, que nos entienda, como si fuera nuestra segunda madre.

Facilitadora: ¿Les gustaría hablar con la profesora de sus cosas, de sus problemas? [Asienten con la cabeza]. (Alumnos secundaria, Ucayali urbano)

Si bien los estudiantes de secundaria reclaman confianza de sus docentes, esperan que esa relación se dé en un marco de respeto, siendo enfáticos en señalar que no están de acuerdo con tener docentes “confanzudos”: que les hablen de manera muy cercana, con excesiva confianza, tocándolos, haciéndolos sentirse incómodos, poniéndoles apodos. Y es que si bien los estudiantes reclaman una relación menos vertical con sus profesores, no están pidiendo un docente que se comporte como un estudiante más, piden un docente que se comporte como un adulto responsable y respetuoso con ellos y del vínculo que los une. Para los estudiantes, sus docentes deben cumplir con el rol de orientarlos y educarlos en todo momento, motivo por el cual no esperan que abusen de la confianza que reclaman.

Facilitadora: ¿Y ustedes que dicen de que a las chicas les dice “¿Cómo estás?” y se les acerca, que las abraza? [Refiriéndose a un caso reportado por los alumnos] ¿Así un profesor debe portarse o no?

Norberto: No.

Raúl: No tan así.

Facilitador: ¿Y por qué está mal?

Norberto: El profesor con esa confianza no debería ser así, como si fuera su hija, debe tener más respeto a las alumnas.

Margarita: Como hemos dicho del profesor [...], cuando le toca sin su permiso de ella, no tiene ningún respeto a ella cuando le toca, no le gusta. (Secundaria urbano, Ayacucho)

Facilitadora: ¿Cómo es cuando un profesor se pasa de la confianza?

Keneth: Cuando te hace bromas pesadas, algunos alumnos se burlan, te ponen apodos.

Facilitadora: ¿Y tienen profesores que les ponen apodos?

[Varios responden sí, pero no quieren decirlos].

Facilitadora: ¿Y cómo creen que se siente una persona que le ponen apodos?

[Varios responden]: Avergonzado [...]. Facilitadora: ¿Cómo es un profesor respetuoso y amigable?

Alfredo: Que no se burle si se equivocan.

Keneth: Que puedes reírte con ellos. (Secundaria urbana, Ucayali)

Matías: [Un profesor] no [debería] faltar el respeto a un alumno.

Facilitador: ¿Cómo es un profesor que sí falta al respeto?

Maycol: Que haya profesores [...] hay algunos que ponen apodos, así.

Mariella: Todos. [Risas]

Facilitadora: ¿No les gusta que les pongan apodos?

Luis: Que los profesores [...] Entre amigos, sí puede ser, pero con profesores no. (Secundaria rural, Ayacucho)

Todos los estudiantes fueron igualmente enfáticos en reclamar que sus docentes practiquen y fomenten el trato igualitario para con ellos, rechazando tajantemente cualquier tipo de favoritismo o preferencias. Según los estudiantes, un profesor que muestra un trato diferenciado entre los alumnos de una misma clase genera desconfianza y afecta su autoestima. Se percibe que un docente así solo se preocupa por el bienestar educativo o emocional de algunos cuantos, faltando a su deber, que es educarlos a todos, y ello termina por afectar a los alumnos porque consideran que el docente “no reparte su cariño por igual”.

Alfredo: [Nos sentimos] resentidos, porque a ellos nomás le ponen buenas notas y a nosotros malas notas [...].

Facilitadora: ¿Por qué es importante que un profesor no tenga favoritismos?

Julia: Para que todos los alumnos se sientan amados hacia la profesora.

(Secundaria urbana, Ucayali)

Cecilio: [La profesora] debe ser igual con todos.

Karen: Porque es su deber como profesora. Ella debe llevarse bien con todos los alumnos.

José: Debe llevarse con todos bien. No con un grupito.

Katia: [Está mal] porque nos está dejando a un lado.

José: [El estudiante] se siente mal. (Primaria rural, Piura)

Facilitadora: ¿Qué pasa cuando no los trata a todos por igual?

[Las chicas dicen]: Se resienten.

Jonás: Tienen una autoestima baja. (Secundaria rural, Piura)

En una clase observada en primaria pudimos recoger que efectivamente este tipo de preferencias o atenciones a un grupo de alumnos afectaba la dinámica grupal de la clase:

- ▶ Mientras se realiza el trabajo grupal, la profesora intenta recoger las opiniones de los estudiantes, sin embargo, limita la participación de los alumnos señalando que hay respuestas correctas e incorrectas a las preguntas de opinión que se hicieron previamente. Ello genera que no todos los estudiantes participen de la misma manera, los más destacados o alumnos con buen rendimiento de cada grupo son quienes participan más y algunos solo son observadores del trabajo grupal. (Observación de aula, sexto grado de primaria, Ucayali urbano)

Los estudiantes de secundaria fueron claros en señalar que si la autoestima del estudiante se ve perjudicada, esto se refleja en su desempeño académico. La valoración por la confianza hace que esta se perciba como un premio a un buen rendimiento pero también al buen comportamiento, mientras que el mal desempeño o el mal comportamiento podrían castigarse con la indiferencia del docente. En los diferentes grupos de estudiantes entrevistados se encontró que algunos docentes tratan de manera diferente a los estudiantes con buen rendimiento, de acuerdo a preferencias de género y según su comportamiento. Solo los alumnos de secundaria de Lima señalaron que el favoritismo que los docentes ejercen en el aula termina por influir en las relaciones entre pares, haciendo que se produzcan tensiones entre el grupo de alumnos, donde los “favoritos” generan antipatía en el resto de la clase.

Margarita: La profesora prefiere a los alumnos, y los demás se sienten muy mal. Si por ejemplo una profesora le quiere a mi compañera y le pone más atención y a mí no, entonces yo me puedo sentir menos inteligente.

Facilitador: ¿Qué opinan de lo que está diciendo Margarita ¿Uno puede sentirse menos inteligente a veces, cuando hay preferencias?

Sandra: Sí, en el momento de hacer eso se baja la autoestima de los alumnos. (Secundaria urbano, Ayacucho)

Facilitador: ¿Y cómo creen que se sienten los alumnos que no son sus preferidos?

Mariela: A veces se sienten menos que sus alumnos [...] que los alumnos que prefiere, y no tienen mucha confianza con la profesora y tienen miedo de pedirle explicación quizás dos o tres veces, o de dar la opinión, o de decirle dificultades que tienen ellos en la clase o en cualquier sitio. (Secundaria rural, Ayacucho)

Fabiana señala que una alumna de su salón “Se cree superior porque está ahí al lado del profesor”.

Ignacio: ¡Julieta! ella es bien presumida.

Ambos alumnos señalan que les da cólera la actitud de Julieta. Dicen que la profesora de CTA le encarga todo a ella y eso también les da cólera. (Secundaria urbana, Lima 01)

En resumen, para los niños, niñas y adolescentes participantes en el estudio, mantener una relación de confianza con el docente es fundamental para generar un clima de aula propicio para el aprendizaje. Un docente que muestra un trato amable y respetuoso con sus estudiantes, por este solo hecho, alienta a que los niños, niñas y adolescentes se animen a participar y los motiva en sus aprendizajes. Un profesor así, celebra la participación de los estudiantes, corrige el error pero no lo sanciona, y al tener la confianza de los alumnos, estos sienten que puede orientarlos si necesitan consejo. Niños, niñas y adolescentes muestran nuevamente un reclamo por un trato igualitario, como vimos en el Capítulo 2 con respecto al acceso a espacios de aprendizaje. Esta vez su reclamo por trato igualitario se expresa en el rechazo frontal a cualquier forma de favoritismo. Los estudiantes señalan que las preferencias por un individuo o por un grupo impactan en la autoestima del estudiante, afectando su desempeño e incluso las relaciones entre compañeros de aula. El reclamo por la confianza es un reclamo en primer lugar por respeto y buen trato, por la horizontalidad y el diálogo en la relación, pero también por la autonomía. La confianza facilita la comunicación y permite a los estudiantes participar más y comprender mejor, pues tienen la posibilidad de compartir dudas y preguntas sin temor a ser sancionados. Al mismo tiempo los estudiantes reclaman que el docente no extralimite la confianza que le dan los estudiantes, poniendo en riesgo su integridad, y mantenga el respeto en el que se basa esa confianza.

4.5 Discusión

Los niños, niñas y adolescentes con los que trabajamos reflexionaron en torno a casos hipotéticos y a casos reales: contrastaron sus experiencias con sus propios docentes, actuales y pasados, con estudios de caso ficticios, y determinaron a partir de ello los rasgos que más valoran en sus docentes, pero también aquello que quieren que cambie. Elaboraron de esta forma sus propios indicadores y criterios de buen desempeño docente, y así es como hemos tratado de presentarlos.

Al abordar las expectativas de los estudiantes ha sido sin duda revelador encontrar que, lejos de plantear modelos ideales que solo se concentren en lo afectivo (sin que ello deje de ser importante), pidiendo profesores “amigos”, reclaman por sobre todo que sus docentes cumplan con brindarles una buena enseñanza y contribuir con sus aprendizajes, mostrándose críticos de los métodos tradicionales de enseñanza y pidiendo estrategias que promuevan su participación y los involucren como parte del proceso de aprendizaje, de manera igualitaria y sin favoritismos por individuos o grupos.

Otros estudios han mostrado hallazgos en similares direcciones a lo señalado en este capítulo. Así por ejemplo, de los estudios cualitativos realizados recientemente por Niños del Milenio en cuatro regiones del Perú (Ames y Rojas 2011; Ames *et al.* 2010a; 2010b, 2009a), emerge la imagen del buen docente como aquel que explica con claridad, tiene paciencia y enseña bien, que ayuda a sus estudiantes a comprender y evita llenarlos de demasiadas tareas; además enfatizan que es amable, trata bien a sus estudiantes, evita gritarles o golpearlos y se muestra comprensivo con ellos. De manera inversa, niños y niñas consideran como mal profesor a aquel que no tiene paciencia, está siempre molesto, “renegando”, no explica bien, grita a sus estudiantes, les pega, los castiga, les baja la nota y los obliga a hacer cosas que no quieren (Cueto *et al.*, 2011).

Del mismo modo, se han realizado estudios que dan cuenta de la existencia del favoritismo en las escuelas, lo que termina por influir en el clima del aula y los aprendizajes de los estudiantes, tal como señalaron los estudiantes que participaron en este estudio.

Una investigación en colegios públicos y privados del Callao, muestra que los docentes presentan cierto favoritismo por los mejores estudiantes, realizan clases a una velocidad mayor a lo que los estudiantes pueden seguir y utilizan poco las estrategias participativas como el trabajo grupal (Wetzell, 2009:42). Antúnez Regalado (2008) por su parte indica que las alumnas señalan respecto a sus docentes que raramente o nunca tratan a sus compañeras por igual, no crean un ambiente agradable y de bienestar dentro del aula y no muestran una clara oposición frente a expresiones de intolerancia o discriminación. El favoritismo

del docente hacia ciertos estudiantes era también una característica marcada que presentó la etnografía de Callirgos (1995) tiempo atrás, y que no parece haber desaparecido.

Y es que la relación con el docente es fundamental en el proceso de aprendizaje, tal como lo señala Cuglievan (2006) en su estudio de cinco escuelas en Lima. El estudio encuentra que los estudiantes pueden y quieren aprender con docentes que crean en ellos y que respeten su identidad y su diversidad. Valoran el afecto sincero de parte de sus docentes tanto como el que les presenten situaciones de aprendizaje desafiantes. Exigen que promuevan su participación en su aprendizaje y en el gobierno del aula, y que resuelvan los conflictos a partir del diálogo, y no a través del maltrato.

En el mismo sentido Ames (2006b), en un estudio en cuatro colegios de Lima señala que los alumnos valoran en primer lugar la forma de enseñanza de los profesores, en segundo lugar su personalidad y trato (que sea alegre y divertido) y en tercer lugar el que les aconseje y ayude con sus problemas. Resaltan además tanto el interés y afecto que perciben en sus docentes hacia ellos como el que sean estrictos y se hagan respetar.

Los comentarios estudiantiles a los avances de este estudio, realizados en agosto de 2010 en el Congreso Pedagógico Nacional, también hicieron énfasis en las características de la relación entre el docente y los alumnos, confirmando los hallazgos de esta investigación (Cayo Rodríguez, 2010). Se señaló por ejemplo la imperiosa necesidad que tienen los estudiantes de una mayor escucha y apertura por parte de los docentes, así como el carácter desfasado de la verticalidad que impera en las relaciones entre docentes y alumnos. Se reiteró la importancia del aspecto afectivo y agregando que los puntos de vista de los estudiantes se relacionan con su contexto, haciendo alusión a la diversidad social y cultural del alumnado, lo cual debe ser considerado por el docente. En cuanto a lo académico, se señaló que no es suficiente que el docente presente información y atiborre al estudiante de datos, sino que debe buscar las formas de motivar y llegar al estudiante, para que este busque, indague, investigue y aprenda, mostrando con ello la demanda por metodologías más novedosas y participativas y reconociendo a la vez el rol activo del estudiante en su propio aprendizaje.

Los pedidos de los niños peruanos no son radicalmente diferentes a los de otros niños en el mundo: una encuesta aplicada en Tanzania a 500 niños de entre 7 y 14 años muestra que estos tienen claras las cualidades que quieren de un buen maestro: alguien que quiere enseñar, que le gustan los niños, que hace un esfuerzo y se asegura de comprender a los niños (Research and Analysis Working Group, 2008). Los niños ingleses, de acuerdo al balance hecho por Wendy Keys (2006), muestran apreciación por sus maestros, especialmente aquellos con los que mantienen buenas relaciones interpersonales y que muestran habilidades para la enseñanza. Valoran en ellos que sean justos, los escuchen con atención, sean amables y se preocupen por ellos, los hagan trabajar duro y hagan las lecciones

interesantes. Del mismo modo, McCallum *et al.* (2000) señalan que los niños quieren información clara de parte de su profesor, que el trabajo escolar se les presente de una manera emocionante, se muestran interesados en un involucramiento activo en la clase y poder compartir lo que entienden con sus demás compañeros.

En una encuesta aplicada a 147 estudiantes en Cali, Colombia, el porcentaje más alto de respuestas para la pregunta en torno a lo que más le gusta de la escuela, estaba referido a la comprensión, el apoyo y la enseñanza de los profesores (Giraldo y Mera, 2000).

Del mismo modo, entre los alumnos chilenos de enseñanza media, se expresan como necesidades más sentidas el tener una relación más íntima y cercana con sus profesores y mejorar los contextos normativos, es decir, los tipos de normas y las formas de aplicar sanciones (Cornejo y Redondo, 2001). Otro estudio en Chile sobre la relación entre profesores y alumnos muestra una valoración positiva en la relación interpersonal que tienen con los docentes, en la forma en que conducen el proceso de enseñanza aprendizaje y en el ambiente creativo de la escuela, pero negativa en torno a la relación de autoridad y el contexto normativo con sus profesores, mostrando que el tema de las normas, su generación y aplicación resulta central para los estudiantes, usualmente excluidos de ambos procesos (Zepeda, 2007). El mismo estudio muestra que los estudiantes de contextos que presentan mayor vulnerabilidad tienen una valoración más positiva hacia su contexto instruccional. La vulnerabilidad como factor que afecta las percepciones de los estudiantes puede señalarse también en un estudio con niños en hogares temporales. Estos niños, que por definición están separados de sus familias, identifican a los docentes como los actores más importantes en su proceso educativo, y como fuente de soporte académico y emocional (Maher, 2002) en un contexto en que esto resulta muy necesario para ellos. Esta última constatación nos lleva a recalcar que en el caso de los estudiantes peruanos el hecho de que pongan particular énfasis sobre las estrategias de enseñanza, la formación del docente y la exigencia académica, no deja de lado el componente afectivo, expresado en su demanda por confianza y buenas relaciones con sus docentes. La confianza que los estudiantes reclaman se puede traducir también como respeto y buen trato. Hay una postura crítica entre los niños, niñas y adolescentes ante el castigo físico, aunque como hemos visto líneas arriba (secciones 4.3 y 4.4), a veces terminan por justificar el maltrato físico o verbal de parte de sus docentes, cuando lo confunden con exigencia o disciplina. El sistema educativo, al permitir la perpetuación del castigo físico, no solo permite el maltrato infantil sino que ubica a los niños, niñas y adolescentes dentro de una escala jerárquica de poderes donde son el último y más débil escalón. Los estudiantes no quieren ser castigados, pero no parecen reconocer otras formas de corrección y con ello terminan por aprender a reproducir estas estrategias violentas en su negociación e interrelación con su grupo de pares, como parece demostrar la reciente visibilización de la violencia entre estudiantes en las escuelas peruanas.

Los estudiantes identifican claramente al maestro como un actor clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, al mismo tiempo, al demandar una mayor participación en la clase y un mayor diálogo con sus docentes, los estudiantes están reclamando también ser los actores de su propio aprendizaje. Con ello reclaman algo que a veces olvidamos: que los estudiantes son el centro y el fin de la educación, y que por tanto tienen derecho a ser agentes activos en su proceso educativo. La participación estudiantil será materia del Capítulo 6, pero empieza a emerger con mayor fuerza al examinar diversos elementos de su escolaridad como su relación con el docente, en este capítulo, y con el director, en el Capítulo 2. Las expectativas de los estudiantes son muchas y altas, y eso en sí son buenas noticias. Estas expectativas se han alimentado de sus experiencias, positivas en algunos casos, negativas en otros, que les han permitido comparar estilos docentes, estrategias pedagógicas y su propia respuesta a ambas cosas. Al mismo tiempo, somos conscientes de que estas expectativas pueden ser difíciles de cumplir en contextos en los que los docentes no cuentan con las condiciones adecuadas para ejercer su profesión.

En nuestras visitas a las escuelas hemos podido comprobar que los docentes mismos se sienten maltratados por el propio sistema educativo, que sus condiciones de vida no son las mejores, que las exigencias que tienen en su trabajo son múltiples y variadas, y que no siempre han sido preparados para enfrentarlas (como lo muestran diversos estudios sobre la formación docente; por ejemplo Oliart, 1996; Ames y Uccelli, 2008). En muchos casos encontramos docentes que carecen de los materiales o la formación para realizar las clases dialógicas y dinámicas que reclaman los estudiantes, aunque en otros casos las hemos podido observar. Nos hemos preguntado más de una vez qué otras herramientas se ofrecen a los docentes para manejar la disciplina de una manera diferente, sin recurrir al castigo físico, y qué iniciativas existen en el Ministerio de Educación y las instituciones de formación docente para apoyarlos y fortalecerlos en el manejo de conflictos y disciplina, sin encontrar respuestas claras entre las autoridades. Con ello no justificamos la existencia de prácticas negativas que terminan produciendo una baja calidad educativa, pero queremos señalar la necesidad de generar condiciones que permitan revertir estas prácticas. Escuchar la voz de los estudiantes permite comprender que no se están pidiendo imposibles, sino situaciones mínimas que aseguren el efectivo cumplimiento de su derecho a una buena educación: docentes que cumplan con sus responsabilidades, que les ofrezcan una buena enseñanza y contribuyan con sus aprendizajes, que los respeten y que se preocupen por incluirlos como parte activa del proceso educativo. Diversos estudios y nuestra propia observación nos muestra que los docentes requieren también (y no siempre cuentan con) el soporte institucional, el apoyo social y la formación académica adecuada para cumplir con lo que se espera de ellos.

5

Percepciones sobre el desempeño académico y los aprendizajes

En este capítulo prestamos atención a la percepción que niños, niñas y adolescentes tienen respecto a sus aprendizajes. Para ello, y debido a la importancia que le dieron ellos mismos, empezamos analizando los principales factores que identifican como influyentes en su desempeño en la escuela. Así, veremos que son conscientes de que el desempeño académico del estudiante, expresión de sus aprendizajes, se ve afectado por elementos internos de la escuela, pero también por aspectos que trascienden los muros del aula y de la escuela misma como el hogar y la comunidad. Los niños, niñas y adolescentes reconocen que sus aprendizajes son diversos tanto dentro como fuera de la escuela. Por ello debatiremos respecto a los diferentes aprendizajes que identifican al interior de la escuela, para continuar la reflexión sobre los otros espacios de aprendizajes que mencionan. Finalmente presentamos las demandas que los estudiantes tienen por nuevos aprendizajes en el espacio escolar. La información que analizamos en este capítulo proviene principalmente de las dinámicas participativas que realizamos con alumnos y alumnas de primaria y secundaria, particularmente, sus percepciones en torno a qué hace que a un estudiante le vaya mal o bien en la escuela (ver Anexo 5).

5.1 Factores que intervienen en el desempeño académico y los aprendizajes

Niños, niñas y adolescentes mostraron una comprensión compleja en torno al tema de los aprendizajes. Lejos de aislar un solo factor o proponer una explicación simplista, los estudiantes son conscientes de que los factores que propician o limitan el aprendizaje son

múltiples y actúan en diversos planos: académico, afectivo, cognitivo, personal, familiar, etc. Así, identificaron factores como: el clima y las relaciones familiares, la relación con el grupo de pares, la relación con el docente y la calidad de su enseñanza, y el trabajo. A continuación, detallamos la visión de los estudiantes sobre cada uno de estos factores y la relación que guardan con sus aprendizajes.

5.1.1 Clima familiar: soporte emocional y económico

Los niños, niñas y adolescentes entrevistados recalcaron el impacto del clima familiar en su disposición para el aprendizaje, señalando que las discusiones familiares y la violencia doméstica les impiden concentrarse en sus estudios: un niño que experimenta un clima familiar tenso está preocupado y no puede estudiar.

Facilitadora: ¿Qué cosas hacen que a un chico o una chica le vaya mal? ¿Habrá algún motivo que hace que a un alumno o a una alumna le vaya mal?

Raúl: Problemas familiares [...] cuando los padres se discuten mucho y los hijos están traumatados, ya no quieren hacer la clase.

Sandra: Quien tiene problemas familiares ya no piensa en el estudio, sino en el problema, cómo resolver. (Secundaria urbana, Ayacucho)

Los dos problemas familiares mencionados con más frecuencia por los estudiantes fueron la violencia familiar y los problemas económicos. Respecto al primero, en las cuatro regiones se hizo alusión a que las situaciones de violencia familiar, en donde los padres agreden a los hijos, terminan por afectar el desempeño del estudiante, ya sea porque les causa un estrés emocional considerable, como se expresa en la cita anterior, o porque acentúa el mal comportamiento de los niños, e incluso porque el golpe termina por afectarlos físicamente, como veremos en la siguiente cita.

Kristel: Los problemas familiares trauman al niño.

Ernesto: El niño repite lo que hace su papá, y cuando es grande comete el mismo error.

Facilitador: ¿Y por acá hay papás que pegan a sus hijitos?

Todos: Sí hay.

Facilitadora: ¿Y eso hace que le vaya mal en el colegio a un niño? ¿Por qué le podría ir mal?

Kervin: Está mal porque le quita neuronas cuando le pega así en su cabeza.

Erick: Le pegan en la cabeza y le matan sus neuronas y el niño ya no piensa, ya no es como antes.

Kristel: Es delito pegar. (Primaria urbana, Ayacucho)

Esta última cita nos muestra que los niños no solamente consideran que existen efectos negativos del castigo físico, sino que tienen una valoración negativa de este y lo consideran inadecuado. Tanto en la primaria urbana de Ayacucho como en la primaria de Lima 02 (y en casi todos los estudiantes de secundaria) pudimos encontrar en los niños una mayor apropiación del discurso sobre sus derechos y cómo el castigo físico constituye una violación de ellos. Sin embargo, los estudiantes de primaria de la zona urbana y rural de Ucayali señalaron que el que sus padres los castiguen físicamente puede ser entendido como un mecanismo correctivo y como apoyo y preocupación de su parte para que logren aprender, mostrando el carácter legítimo del castigo físico en el ámbito doméstico. Así, por ejemplo, se señaló que la corrección interviene en que el niño o niña “tenga miedo” y que por lo tanto se esfuerce porque le vaya bien en la escuela.

Facilitadora: ¿Cómo es ese niño que le va mal?

Cristian: Agarran cosas.

Nancy: Agarra cosas que otros tienen.

Cándida: No pide permiso para salir [...].

Carlos: Porque su papá no le palea [golpea con palo] a pesar que agarre cosas que otros.

Facilitadora: ¿A un niño que le va mal su papá no le palea?

Cristian: No le dice nada, nada le hace.

Cándida: No le palea y se saca cero. (Primaria rural, Ucayali)

En el Capítulo 4 hemos visto esta misma ambigüedad en las percepciones de los niños con respecto al castigo físico en la escuela, lo cual apunta hacia la necesidad de intervenciones integradas que trabajen simultáneamente con el hogar y la escuela, con madres, padres y docentes, de manera que se logre un mayor respeto por los derechos de los niños y se ofrezcan otras estrategias de corrección y disciplina que no pasen por la violencia física.

Respecto a los problemas económicos que afectan a las familias, los niños señalaron que estos intervienen en sus dinámicas y relaciones. Así, debido a las carencias económicas, se producen discusiones familiares y se exige que los estudiantes trabajen o se encarguen de realizar mayor número de actividades domésticas. Atender estos problemas puede hacer que los quehaceres de la escuela se dejen a un lado. Por el contrario, gozar de una solvente economía familiar influye en el tipo de soporte que los estudiantes reciben de sus familias: mientras que un niño o niña con problemas económicos carece de apoyo material, uno con más dinero podrá recibir de sus padres más y mejores materiales para su aprendizaje.

Facilitadora: ¿Cómo será la familia del niño o niña al que le va mal?
Facunda: Ayuda mucho en su casa y no hay tiempo para estudiar, patea la oveja.
Nicolás: Se ayuda en la casa, se patea y no hay tiempo.
Facilitadora: ¿Y el papá cómo le trata?
Nicolás y Facunda: Le pega. (Primaria rural, Ayacucho)

Los niños y niñas consideraron fundamental el apoyo de los padres de familia en su desempeño académico. El apoyo familiar al que hicieron referencia puede ser material, en la forma útiles escolares, vitaminas, alimentos, etc., e influye en que tengan un buen desempeño en clase. Pero el apoyo familiar no está únicamente asociado al bienestar económico o material, sino también al soporte emocional que sus padres u otros familiares les dan. Para los niños y niñas es muy importante recibir consejos y que sus padres muestren preocupación por su desempeño; que se demuestra, por ejemplo, alentándolos a estudiar.

Facilitadora: ¿Qué pasa cuando sus padres no le apoyan [a la niña a la que le va mal]?
José: No pone atención [...].
Facilitadora: ¿Qué pasa cuando llega tarde? ¿Por qué le va mal a la niña que llega tarde?
Katia: Es que sus papás no la apoyan [...].
Facilitadora: ¿La familia cómo apoya a este niño [que le va bien]?
Karen: Aconsejándole [diciéndole] que haga sus tareas. (Primaria rural, Piura)

Por lo anterior, la ausencia o lejanía de los padres termina también por ser un factor que puede afectar el desempeño educativo de los estudiantes, como se mencionó en Ayacucho, donde la población mantiene vínculos y medios de subsistencia con sus comunidades de origen y con frecuencia los adultos deben ausentarse de la ciudad.

Eduardo: Sus papás paran de viaje.
Facilitadora: ¿Y qué pasa cuando los papas están de viaje?
Ernesto: Se va a la calle, no hay quién le hable en su casa. (Primaria urbana, Ayacucho)

Pese a que los estudiantes señalan que vivir en un contexto familiar tenso o negativo afecta su desempeño como estudiantes, para los alumnos de secundaria de Lima y Ayacucho, prima sobre todo el deseo de estudiar de los alumnos. Pese a los problemas familiares, la voluntad de estudiar es más importante e incluso puede sobreponerse a los problemas emocionales que los afectan.

Facilitadora: ¿Qué cosas hacen que sea de esa manera?
Raúl: Que sus padres le dan consejos, obligaciones, lo obligan a estudiar.
Facilitadora: ¿Y cómo así lo obligan a estudiar?
Norberto: Quiere estudiar y sus padres le recuerdan, le hacen que estudie, le dicen “Estudia, estudia”.
Joel: No le tiene que obligar nadie. Por su voluntad estudia. (Secundaria urbana, Ayacucho).

En resumen, niños, niñas y adolescentes consideran que el apoyo familiar que reciben de sus padres, tanto material como afectivo, así como el clima familiar en el que viven, son factores importantes que intervienen en su desempeño escolar y en sus aprendizajes. Vivir en un clima de inseguridad familiar, ya sea por problemas de violencia doméstica o económicos, termina por afectar tanto el soporte material como emocional que tienen a su alcance los estudiantes, y les genera dificultades para concentrarse en su quehacer educativo. Podemos concluir, entonces, que el acompañamiento familiar en el aprendizaje es una demanda clara de los estudiantes. La familia es la principal fuente de soporte que tienen estos niños, niñas y adolescentes para afrontar las responsabilidades escolares. Contar con ellos es fundamental para lograr buen desempeño en la escuela; sin embargo, como los niños indicaron, no es determinante. Algunos alumnos, principalmente los adolescentes, identifican, en sí mismos, recursos para poder afrontar su escolaridad.

5.1.2. Relaciones entre pares: la importancia del grupo y las relaciones sociales

Otro factor que los estudiantes señalaron que interviene en el desempeño de los estudiantes tiene que ver con la relación con su grupo de pares; es decir, otros niños, niñas y adolescentes. Tener buenas relaciones con sus compañeros es fundamental, ya que los compañeros son identificados como fuente de soporte académico y también social; así, señalaron que un compañero de clase puede ayudarlos a comprender mejor lo que se explica durante las clases, pero también puede brindarles consejos para mejorar su conducta y rendimiento o para enfrentar problemas personales que los afectan.

Facilitadora: ¿Chicos y chicas, y ustedes mismos qué pueden hacer con quien no le va bien?
Pedro: Apoyarle.
Juan Pablo: Enseñándole, apoyándole para los cursos.
Teresa: Ayudándole que haga tarea.
Pedro: Comprenderlo [...].
Teresa: Claro, le preguntas, pues: “Qué te pasa, qué tienes, por qué estás así”.

Facilitadora: ¿Y cuando te cuenta cosas de tu familia, qué le dices?
Teresa: Le escucho, le digo a veces cosas, pe.
Juan Pablo: Lo escucho.
Yuri: Lo escucho y le digo mis opiniones.
Teresa: Hay chicos que ya no tienen remedio.
Juan Pablo: Tú le quieres ayudar y él no se deja. (Secundaria urbana, Lima 02)

En primaria se percibe mayor énfasis en recibir un apoyo relacionado a lo académico (ayudarlos con sus estudios, enseñarles, etc.); pero en secundaria, es necesario además establecer vínculos de confianza que trasciendan lo académico para, sobre todo, contar con una fuente de soporte afectivo que los oriente hacia un buen desempeño académico.

Facilitadora: ¿Y entre compañeros? ¿Qué cosas [se] aprende de los compañeros?
Luis: Cuando hay un buen alumno responsable, respetuoso, te puede ayudar, ser un buen amigo.
Facilitadora: ¿Qué es ser un buen amigo? ¿Cómo es ser buen amigo?
Paola: Apoyarse.
Mariela: Yo voy a argumentar... un buen amigo es alguien en quien confías porque te escucha, te da consejo y aprendes porque es responsable en sus cosas. (Secundaria rural, Ayacucho)

En general, el valor que los estudiantes le dan a sus redes sociales es muy alto. No tener amigos limita las posibilidades de socialización y aprendizaje en la escuela. Los estudiantes que se aíslan no cuentan con redes de soporte en la escuela o su red es muy limitada, no reciben consejos y por ello se comportan mal o no cumplen con sus deberes. Un alumno que carece de buenas relaciones con sus pares es aquel que no quiere recibir ayuda y que se comporta de manera agresiva.

Facilitadora: ¿Alguna otra cosa por la que se den cuenta que les va mal?
Luciana: No conversa con nadie, está calladita.
Facilitadora: ¿Otra más? ¿O eso es todo?
Sara: Se aíslan.
Edilberto: Pegan.
Sara: Se pelean.
María: Se portan mal. (Secundaria rural, Piura)

A partir de estas percepciones, los estudiantes entrevistados dan cuenta de la importancia que tienen las relaciones sociales y el clima entre compañeros en sus propios procesos de aprendizaje, tanto por el apoyo académico, como por el soporte emocional que ofrecen estos. Valoran por ello en sus compañeros el respeto, la amistad, el buen ánimo, etc. Un estudiante que aprende o un estudiante al que le va bien en la escuela, no solo tiene buenas notas, sino que muestra un comportamiento social positivo.

[Un alumno al que le va bien]
Carolina: Se siente capaz, se le ve confiado.
Facilitadora: ¿Sentirse capaz es tener confianza?
Carolina: Sí.
Keneth: Animado, alegre. Le gusta participar.
Carolina: Comenta en clase.
Jesús: Conversa.
Keneth: [Es] amigable.
Facilitadora: ¿Tendrá amigos, o es solo amigable?
Keneth: Es amigo de todos. (Secundaria urbana, Ucayali)

Ahora bien, la relación entre pares, así como contribuye, puede también obstaculizar el aprendizaje. Niños, niñas y adolescentes reconocen problemas en su mundo social al señalar que los estudiantes pueden ser dejados a un lado por su grupo, sufrir discriminación, intimidación o violencia. Por ejemplo, en el colegio secundario rural de Ayacucho señalaron que existe discriminación y algunos alumnos molestan a otros:

Mariela: Cuando tiene algo [ropa, útiles], se cree más que los otros [...]
[Mueven las cabezas dando a entender que es cierto]
Luis: Es cierto [se creen].
Brisila: De ahí viene la discriminación.
Facilitadora: ¿Y un alumno o una alumna que discrimina, le va mal?
Brisila: Sí.
Facilitadora: ¿Cómo más se discrimina, solamente por la ropa?
Varios dijeron: Poniendo apodos, por el tamaño, por el color.
Facilitadora: ¿Y acá se discrimina?
Luis, Mariela y Briscila: Sí.
Facilitadora: ¿Cómo se discrimina?
Mariela: Por ejemplo, a un gringo le dicen tomate.
Facilitadora: ¿Qué le habrá pasado que no tiene autoestima ese chico o chica al que le va mal?
Paola: Cuando no se acopla a un grupo es así. (Secundaria rural, Ayacucho)

Por otro lado, en la secundaria, se señaló también el inicio de una etapa de enamoramiento o de pareja y cómo el enamorarse influye en sus aprendizajes, porque los distrae de los estudios. El enamoramiento, al igual que los problemas familiares, son situaciones que los afectan emocionalmente; “les ocupan la mente” o “pierden la cabeza”, es decir, se distraen y dejan de lado sus obligaciones escolares por las rupturas de parejas o, como otros alumnos señalan, por la ilusión que puede sentir un estudiante al enamorarse.

En el adolescente la relación afectiva con sus pares es muy importante e incluso juega un rol central en sus vidas. En ese sentido, María Elsa Guerrero (2010: 29) indica que “la comunicación entre pares es de especial importancia por el desahogo de problemas, la anulación de la soledad, la construcción de un espacio de la relación afectiva en donde encuentran apoyo moral con su grupo de pertenencia”. Los adolescentes señalan las dificultades que ellos experimentan cuando tratan de equilibrar los estudios con su grupo de pares y con la atracción que sienten hacia sus compañeros o compañeras. Los alumnos muestran interés por aprender, y por ello reclaman recibir orientación respecto a estos temas que los inquietan, para así enfrentarlos y no distraerse tanto del quehacer educativo.

[...]

[Un alumno al que le va mal]

Yuri: Está triste.

Teresa: Lo dejó la enamorada, una chica no le hace caso.

Yuri: ¿Cómo está ese alumno en clase?

Juan Pablo: Está pensando en ella o en él. (Secundaria urbana, Lima 02)

Además, identificamos que las relaciones de pares, si bien son un recurso importante para los estudiantes, pueden constituir un riesgo para el aprendizaje, ya que juntarse con “malos amigos” o “malas influencias” puede llevarlos a comportarse mal en clase y desviarse del aprendizaje, incluso dejando de asistir a la escuela.

Facilitadora: ¿Y qué pasa con los malos amigos?

Margarita: Les llevan por el mal camino, lo llevan por el vicio y a las mujeres las llevan a las discotecas, empieza a aconsejarle de que empiece a vestirse como una mujer y las llevan a la discoteca.

Norberto: Se ponen a tomar, lo malogran.

Raúl: Buscan peleas.

Joel: Afuera, al pandillaje a robar. (Secundaria urbana, Ayacucho)

Más allá de los posibles riesgos, las relaciones de pares son una fuente importante de soporte para todos los estudiantes. Niños, niñas y adolescentes reciben de sus pares apoyo emocional pero también académico, y así tienen recursos para enfrentar situaciones difíciles. Un amigo los orienta respecto a sus problemas pero también les explica las tareas y las lecciones enseñadas. Con esto, los estudiantes muestran que aprenden también de otros estudiantes, y no solo a partir de la acción del docente. Como señala Guerrero (2010) en su estudio sobre la escuela como espacio de vida juvenil,

- ▶ “... el apoyo brindado entre pares y grupos de pertenencia se extiende más allá de lo afectivo, a un tipo de ayuda escolar en las actividades y obligaciones académicas; llegan a acortar las distancias generadas en las relaciones maestro alumno y a resolver los aspectos o temas que no fueron suficientemente comprendidos”. (Guerrero, 2010: 22)

Por ello, carecer de esta fuente de apoyo es para los niños, niñas y adolescentes sinónimo de un mal desempeño en la escuela. Así, vemos que el mal desempeño y las dificultades para el aprendizaje no solo se asocian a notas y aspectos académicos, sino que las relaciones sociales entre compañeros constituyen a la vez un signo y un factor que puede facilitar u obstaculizar el aprendizaje. De ahí la importancia de atender lo que sucede en la relación entre los alumnos, y no solo en la relación con el docente. Sin embargo, los niños, niñas y adolescentes identifican que la relación con el docente es, sin lugar a dudas, central en sus procesos de aprendizaje, como veremos a continuación (Sección 5.1.3).

5.1.3. Relación con el docente y calidad de enseñanza

Como ya se mencionó en el Capítulo 4, para los estudiantes la relación con sus docentes es fundamental en el proceso de aprendizaje. Ello se debe no solo a que el docente les enseña sino que también es identificado como un guía, un orientador respecto a su desempeño y rendimiento. Los consejos que reciben de los docentes rebasan el aspecto académico y comprenden lo emocional, y ambas dimensiones son valoradas por los estudiantes. La orientación y guía del docente puede contribuir a enfrentar los diferentes problemas que tengan los estudiantes, motivándolos a superarlos, a no dejar de lado los estudios. Que el docente brinde este tipo de ayuda es muy importante para los estudiantes porque muestra que se interesa por el bienestar general del alumnado.

[Discusión en torno a qué hacer frente a un alumno al que le va mal]

Joel: El profesor debería aconsejarle.

Norberto: El profesor debería llamarle la atención, conversando, reflexionarle un poco.

Raúl: Nosotros también deberíamos aconsejarle. (Secundaria urbana, Ayacucho)

En este sentido, puede confirmarse nuevamente que existe una demanda de parte de los estudiantes por establecer relaciones de confianza con sus docentes, así como también la apertura a un espacio de diálogo donde los estudiantes puedan manifestar sus preocupaciones.

Adicionalmente, los alumnos consideran que un factor fundamental que afecta el aprendizaje –pero no el único como vemos hasta aquí– es la estrategia y habilidades de enseñanza del docente. Los estudiantes señalan que les es difícil aprender los contenidos curriculares cuando los docentes les enseñan solo a partir de conocimientos teóricos y no prácticos; cuando no utilizan dinámicas que les faciliten el aprendizaje o cuando les enseñan sin paciencia. Con ello los estudiantes muestran clara conciencia de que el tipo de enseñanza que reciben puede facilitar o dificultar su aprendizaje.

Facilitadora: ¿Cuando les enseñan de qué manera, ustedes aprenden mejor?

Sara: Escuchando.

Luciana: Explicándonos y dándonos ejemplos.

Edilberto: Que dicte pausadamente, cuando explica más de una vez.

Facilitadora: ¿Aprenden si es muy gritón?

Todos: No.

Edilberto: Que esté tranquilo [el profesor]. (Secundaria rural, Piura)

Los alumnos esperan que sus docentes les ofrezcan una buena enseñanza, que los ayuden a aprender, pero también que se preocupen de sus aprendizajes afectivos y conductuales. En ese sentido, identifican que tanto el soporte afectivo como la buena enseñanza por parte de sus docentes son factores que los ayudan a aprender, y que en ausencia, tanto de uno como de otro, les resulta más difícil hacerlo.

5.1.4. El trabajo y las actividades domésticas

La visión de los estudiantes con respecto al trabajo y su relación con los aprendizajes académicos variaba entre y dentro de las regiones. Así, por ejemplo, tanto en Lima urbana como en Piura rural los estudiantes percibían que el trabajo no necesariamente afecta su rendimiento estudiantil; consideraban que el tiempo que le dedican no compromete su dedicación a la escuela. En Piura, donde trabajamos en una escuela rural, los estudiantes

de secundaria mencionaron que a veces faltan a la escuela por dedicarse al trabajo en sus chacras, sin embargo, señalan que son períodos cortos y recuperables fácilmente.

Facilitadora: ¿El trabajo en la chacra puede perjudicarlos o ayudarlos en la escuela?
Ada: Para algunos puede perjudicar, de repente.
Sara: Pierde clases.
Facilitadora: ¿Hay algunos que pierden clases?
Todos: A veces.
María: Sí, he faltado yo.
Ada: [Yo] también.
Facilitadora: ¿En qué época?
Ada: [De] siembra [...].
Facilitadora: ¿Y eso les perjudica?
María: No, rápido se pone al día. (Secundaria rural, Piura)

En las comunidades rurales e indígenas de Ayacucho y Ucayali, el trabajo que se realiza como parte de las responsabilidades familiares o las tareas domésticas, el trabajo en la chacra familiar, el pastoreo del ganado familiar, etc., forma parte constitutiva de las actividades cotidianas de los niños y niñas, y se entienden como integrales a su participación en el hogar; por lo tanto no se perciben como contrarias a la escuela, a menos que demanden un tiempo excesivo. Más adelante, en la Sección 5.3, desarrollaremos con más detalle las distintas actividades que los estudiantes realizan fuera del espacio escolar, y cómo estas también son valoradas por ser consideradas como espacios de aprendizaje.

En las zonas urbanas de Ayacucho y Ucayali, los estudiantes consideran que es mejor dedicarse solo a la escuela porque el trabajo puede intervenir negativamente en el desempeño académico si se hace de manera constante y no eventual.

Facilitadora: Y cuando hay problemas económicos, ¿qué puede hacer el niño cuando hay problemas económicos en su casa?
[...]
Facilitadora: ¿Hay niños que trabajan?
Todos: Sí.
Ernesto: Puede dedicarse a trabajar.
Facilitadora: ¿Y está mal que trabaje?
Ernesto: Sí, porque su mamá le debería apoyar.
Kristel: El niño sufre.
Kervin: Mejor es que pueda dedicarse a los estudios.
Eduardo: Puede dedicarse a estudiar y trabajar. (Primaria urbana, Ayacucho)

Así, aunque el trabajo en sí no era visto como un problema para el desempeño escolar en varios grupos de niños, la intensidad y duración de las actividades laborales sí fueron percibidas por todos los estudiantes de las cuatro regiones como elementos que pueden influir en su desempeño estudiantil. En efecto, la dedicación intensa al trabajo, el que sea constante y no eventual, puede resultar preocupante, según los niños, puesto que implicaría que los alumnos vayan cansados a las escuelas, sin haber podido dedicarle tiempo a sus estudios en el hogar. Una opinión general, recogida en todos los grupos, fue que cuando los estudiantes perciben que el trabajo compromete su asistencia a la escuela o su rendimiento no se muestran de acuerdo con practicarlo.

Facilitador: ¿Qué más hace que a este niño le vaya mal?

Facunda: Ayuda mucho en su casa y no hay tiempo para estudiar, patea la oveja

Nicolás: Se ayuda en la casa, se patea y no hay tiempo. (Primaria rural, Ayacucho)

Con ello se visibiliza la importancia que la escuela tiene para estos niños. Cuando perciben que el trabajo es parte de sus actividades y su manera de contribuir a la economía familiar, lo valoran e incluso se muestran orgullosos de trabajar. Además consideran que al trabajar están aprendiendo cosas nuevas fuera de la escuela, tal como lo veremos en la Sección 5.2.

- ▶ Según Fabiana, estudiar y trabajar al mismo tiempo implica que el estudiante sea organizado. Si no ordena sus horarios les va mal. En ese momento Melissa indicó que ella no cree que es recomendable solamente estudiar. (Secundaria urbana, Lima 01)

En resumen, hemos señalado aquí cuatro factores que para los estudiantes son los que intervienen con mayor fuerza en su desempeño académico: las relaciones familiares, las relaciones entre pares, la relación con el docente y su estilo de enseñanza, y el trabajo infantil. Las dificultades en alguno de estos ámbitos pueden afectar su desempeño académico. Los estudiantes se muestran preocupados por asegurar su bienestar emocional, ya que comprenden que las carencias en ese aspecto podrían limitar sus aprendizajes, mostrando así una comprensión de lo afectivo como intrínsecamente ligado a los procesos de aprendizaje. Como veremos en la Sección 5.2, la noción de aprendizaje que manejan los alumnos es de carácter más amplio y abarcador que la escuela misma.

5.2. La escuela como espacio de aprendizaje, juego y socialización

Los estudiantes identifican claramente a la escuela como un espacio de aprendizaje. Sin embargo, su comprensión de los aprendizajes que ahí tienen lugar es amplia. Así, no solo consideran aprendizajes asociados a contenidos académicos, sino también otros aprendizajes relacionados a valores, conductas, juegos y relaciones de pares. El valor que la escuela tiene se asocia pues a estos diferentes tipos de aprendizaje.

Al preguntar a los estudiantes, qué cosa aprenden en la escuela, los contenidos académicos que cubren en sus clases emergieron de inmediato (matemáticas, lectura, escritura). También aparecieron contenidos relacionados a las particularidades de su región. Así, por ejemplo, en la escuela urbana de Ucayali los alumnos señalaron que aprendían cuentos regionales y a trabajar en telares shipibos como parte de las clases⁹. En las escuelas primarias rurales indígenas de Ayacucho y Ucayali, cuya población no tiene como lengua madre el castellano, se imparte la EIB, así que los aprendizajes incluyen la lectura, la escritura y la expresión oral del quechua o del shipibo, según el caso, y en castellano.

Facilitador: ¿Qué aprenden en la escuela?

Kathy: Las matemáticas.

León: A jugar.

Kathy: A dibujar, a escribir, a estudiar.

Yina: Las vocales, el abecedario.

Lali: Aprendí a leer.

León: Aprendí la raíz cuadrada. (Primaria urbana, Lima 02)

Keneth: Gramática, lengua.

Alfredo: Matemáticas, dibujar, cantar [...].

Keneth: Comunicación, vemos cuentos regionales...

En arte nos hacen pintar como de shipibos [confecciones en telar]. (Secundaria urbana, Ucayali)

Facilitadora: ¿Y ustedes aprenden dentro de la escuela y fuera?

Violeta: Sí.

Carlos: Aprende a dibujar en la escuela.

Facilitadora: El niño que le va mal no aprende y el que le va bien, sí.

[Asienten con la cabeza]

Facilitadora: ¿Aprende en castellano y en shipibo?

Todos: Sí.

Facilitadora: ¿Qué es más fácil aprender?

Cristian: Los dos. (Primaria rural, Ucayali)

⁹ Aunque los alumnos de esta escuela no son shipibos, la artesanía shipiba es representativa de la región y ampliamente comercializada.

Además, los niños, niñas y adolescentes se detuvieron a explicarnos con mayor detenimiento otras cosas que también aprenden en la escuela. Así, para ellos y ellas, la escuela es un espacio en donde se aprenden valores como el compañerismo, la solidaridad, la responsabilidad, el respeto, etc. Que esto se mencione recalca la importancia que dichos aprendizajes tienen en la práctica escolar cotidiana, especialmente en las relaciones entre pares, así como una visión integral de la formación que esperan, una que los ayude “a ser mejor persona”.

Facilitadora: ¿Y que aprenden ustedes en el colegio?
Varios: Aprendemos a ser responsables, ser respetuosos, tener confianza con los padres.
Facilitadora: ¿Qué cosas se aprende en el colegio?
Paola: [A] practicar los valores.
Brisila: Siendo un buen ciudadano. (Secundaria rural, Ayacucho)

Facilitadora: De todas estas cosas que hemos dicho, ¿qué se aprende en la escuela?
Keneth: Valores.
Facilitadora: ¿Cómo cuales?
Keneth: Ser solidarios, puntual, decir siempre la verdad, respeto.
Facilitadora: ¿Y ustedes aplican estos valores?
Julia: A veces.
Facilitadora: ¿Les parece importante hacerlo?
Todos: Sí.
Facilitadora: ¿Para qué?
Keneth: Para ser mejor persona. (Secundaria urbano, Ucayali)

La escuela es pues vista como un lugar de aprendizaje, pero no solo aprendizaje de contenidos escolares, académicos, sino también como un lugar donde se aprenden comportamientos y valores. Para los estudiantes de secundaria, principalmente, los valores son herramientas para la vida presente y futura; y el respeto parece ser el valor más importante.

En las escuelas se dan además otros procesos de aprendizaje, más relacionados a la socialización a partir de lo lúdico, los juegos y las bromas entre estudiantes. Niños, niñas y adolescentes valoran el juego en el proceso de socialización y lo identifican claramente como un aprendizaje.

Jhon: [Aprendo] a contar cuentos.
José: Aprendo a hacer chistes.
Facilitadora: Todo eso que me mencionan ¿es importante?
Todos: Sí. (Primaria rural, Piura)

Facilitadora: ¿Y en el recreo no se aprende nada, o se aprende algo?

Kristel: Solo a jugar.

Facilitadora: ¿Y es importante aprender a jugar?

Kristel: No es importante, pero sí nos gusta jugar. (Primaria urbana, Ayacucho)

Aunque para muchos adultos el juego pueda parecer trivial y sin importancia, especialmente en el espacio escolar, está lejos de serlo. El juego actúa a través de diversos sistemas adaptativos para contribuir a la salud, el bienestar y la capacidad de adaptación de los niños y niñas. Así, por ejemplo, involucra placer y diversión, regulación emocional, sistemas de respuesta a la presión, manejo de vinculaciones, aprendizaje y desarrollo de la creatividad (Lester y Russell, 2010). La ausencia persistente de juego puede comprometer los sistemas de regulación emocional, causando a su vez una disminución de las competencias físicas, sociales y cognitivas de los niños (Pellis y Pellis, 2006). La necesidad de los niños de espacio y tiempo para jugar es cada vez más reconocida por la investigación científica, y está además reconocida por la Convención de los Derechos del Niño (1989). Niños, niñas y adolescentes, a pesar de recibir mensajes en contra, parecen muy conscientes del papel esencial que el juego cumple en sus vidas. Por ello, valoran, y demandan a la vez, que la escuela sea también un espacio de juego.

La valoración por el juego no fue un reclamo solo de los estudiantes de primaria, sino también de los de secundaria, porque consideraban que es importante entretenerse y reforzar la relación con sus compañeros a partir del juego y la interacción lúdica. Pudimos notar su interés hacia lo lúdico cuando, al aplicar juegos como parte de las dinámicas grupales, se mostraron participativos y entusiasmados por hacerlo; incluso, en un grupo, los adolescentes propusieron enseñarnos un juego.

Por lo que recogimos entre los adolescentes, la socialización entre los estudiantes de secundaria aparece más compleja, particularmente en escenarios urbanos, y requiere conductas que respondan a culturas juveniles marcadas por la rebelión y la transgresión. Así, en ambos colegios de Lima, los estudiantes señalaron que es importante aprender a portarse mal, desobedecer y fastidiar a otros compañeros. Más aún, para no convertirse en el centro de las burlas, los estudiantes se ríen de quienes ellos, o su grupo, consideran como inferiores (los más pequeños, los muy inteligentes, los muy tranquilos, etc.), lo que revela la persistencia de los comportamientos discriminadores detectados más de una década atrás por Callirgos (1995). Así pues, los estudiantes señalan que en la escuela también se pueden aprender cosas negativas como la discriminación o el racismo, presentes en las burlas que hacen al relacionarse con sus compañeros.

Yuri: [Aprendemos] el racismo.

Facilitadora: ¿Eso también?

Yuri: Si eres negro te dicen: “Oe chupete de gorila”. [Risas] (Secundaria urbana, Lima 02)

Fabiana señaló que se aprende a imitar. Ignacio y Kevin dijeron que aprenden a insultar, a poner “chapas”. Italo señaló que es importante porque sino “pierdes” (Secundaria urbana, Lima 01).

Estos “otros conocimientos” valorados por los estudiantes, nos lleva a cuestionarnos sobre cómo la escuela está enfrentando o reforzando los aspectos discriminatorios asociados a la socialización. En las escuelas visitadas estos aprendizajes parecen ser invisibles, marginales, por lo mismo no se deja espacio para trabajarlos y por ello parecerían contribuir a perpetuar relaciones agresivas entre pares, físicas o simbólicas, al interior de la institución educativa.

Para niños, niñas y adolescentes, la escuela es un espacio de aprendizaje por excelencia. Sin embargo, no es únicamente un lugar para aprender a sumar y restar, a leer y escribir. Los estudiantes son conscientes de que en la escuela viven aprendizajes que tienen que ver con dimensiones emocionales, lúdicas, sociales, culturales, etc. Asimismo, como ya hemos anotado en la Sección 5.1.2, los aprendizajes no solo se imparten de profesores a alumnos, sino que también se dan entre pares, y en ambos casos, tanto dentro como fuera del aula.

5.3. Más allá de la escuela: otros espacios de aprendizajes

Aunque la escuela es vista claramente como un lugar de aprendizaje, los niños, niñas y adolescentes nos recuerdan que no es el único. En efecto, y de acuerdo a los niños mismos, el hogar, la comunidad, el lugar de trabajo, la chacra, la calle, etc., son espacios en donde se aprenden comportamientos, se adquieren habilidades y se desarrollan diferentes tipos de interrelaciones con las cuales también se aprende.

El hogar fue el segundo lugar más mencionado como espacio de aprendizaje por los estudiantes de todos los grupos entrevistados. En él, se aprende principalmente a realizar quehaceres domésticos como: lavar, limpiar, ordenar, cocinar, cuidar a otros familiares, etcétera. Estas actividades fueron mencionadas tanto por varones como mujeres; sin embargo, se pudo recoger que las mujeres estaban más involucradas en el espacio de la cocina.

Facilitadora: ¿Qué aprenden en casa?
Kathy: A barrer, a limpiar el dormitorio, etcétera.
Francisco: Yo sé hacer arroz. [...]
León: A lavar la ropa en mi casa. (Primaria urbana, Lima 02)

Facilitadora: ¿Y qué otra cosa aprenden fuera del colegio, en su casa?
Joel: Barrer, cocinar.
Raúl: A cocinar. A hacer limpieza y a coser. [Le enseñó su hermana]
(Secundaria urbana, Ayacucho)

Facilitadora: ¿Y qué aprenden en casa?
Sofía: Barrer.
Héctor: Saludar, ser responsable.
Darío: Yo aprendí solito.
Simón: A lavar servicios [...].
Sofía: Cocinar.
Rosario: Coser.
Héctor: A lavar [...]. (Primaria rural, Piura)

Asimismo, en el hogar se adquieren destrezas específicas a ciertos grupos, como el tejido y confección de huaracas, como se mencionó en la comunidad campesina de Ayacucho, o el bordado característico de las prendas shipibas, en Ucayali. El hogar es también, sobre todo en zonas fuera de Lima, y entre niños indígenas, un espacio de diálogo y tradición oral, donde aprenden historias locales que cuentan o escuchan de los adultos.

Facilitadora: ¿Ayudan a sus papás? ¿Cómo así se ayuda?
Facunda: A hacer chalecos, a cuidar al bebe y barrer. [Risas]
Norberto: Mi papá me enseñó a hacer huaracas.
Facunda: [A] hacer chullos, mi mamá me enseñó. [...] los hombres y las mujeres saben hilar. (Primaria rural, Ayacucho)

Cándida: En mi casa con mi mamá, con la limpieza.
Facilitadora: ¿Qué aprenden fuera de la escuela?
Violeta: A bordar, a ayudar a mi mamá, a cocinar. (Primaria rural, Ucayali)

Para los estudiantes, los aprendizajes en el hogar son útiles porque incluyen valores, como la responsabilidad y el respeto, y conductas: declaran que les enseñan modales para comportarse bien. Así, consideran que aprenden a ser personas que cumplen con sus responsabilidades. El aprendizaje en este espacio se produce en interacción con los padres y personas mayores, quienes les dan indicaciones o les muestran cómo hacer las actividades.

Matías: La mayor parte del aprendizaje se da fuera del colegio, aprendemos de nuestros padres a ser responsables. Hay una frase que dice “De tal palo, tal astilla”. (Ayacucho rural, secundaria)

Facilitadora: Ya, pero esperen, ¿en casa qué han aprendido?

Karina: A ser puntuales.

Alfredo: Obedientes.

Facilitadora: ¿Cómo es eso?

Jesús: Cuando nos mandan a hacer algo, hay que hacerlo. (Secundaria urbana, Ucayali)

Por otro lado, en la localidad, en el barrio o en la comunidad en la que viven, se aprenden otros conocimientos, estos más relacionados a estrategias de socialización. El aprendizaje en este espacio se hace entre los pares, es entre ellos que se enseñan, sobre todo, a jugar, a enamorar a las chicas, a bucear en el río, a ir a comprar a la tienda, a ir al internet, etcétera.

Respecto a la calle dijeron que ahí aprenden a molestar a las chicas (...). Las alumnas presentes no dijeron nada hasta que Kevin dijo “aprenden a ser más vivas”. Ante ese comentario, Fabiana señaló que aprenden a socializar (...) Ignacio señaló que con ellos se habla sobre las chicas; las mujeres señalaron que aprenden a conocer (interrelacionarse). Durante este rato hubo risas. Finalmente, indicaron que hay problemas de pandillaje, que en la calle se puede aprender a ser pandillero, y que hay hombres y mujeres en las pandillas. (Secundaria urbana, Lima 01)

Facilitadora: ¿Qué aprenden fuera de la escuela?

Sofía: A jugar.

Darío: A jugar computadoras.

Facilitadora: ¿Eso se aprende en la casa o en la calle?

Simón: En el internet. (Primaria urbana, Ucayali)

Facilitadora: Y fuera del colegio ¿aprenden cosas?

Edilberto: Sí, a montar bicicleta.

Facilitadora: ¿Quién te enseñó?

Edilberto: Un amigo. (Secundaria rural, Piura)

Facilitadora: Y en la calle ¿qué se aprende?

Ernesto: A hablar groserías en la calle, a pelear.

Kervin: A ayudar a los que nos necesitan.

Kristel: A no contaminar el medio ambiente.

Facilitadora: ¿Y quienes les enseñan en la calle?

Ernesto: Por ejemplo, hay veces [que] estás caminando por la calle y tiras basura al suelo y te dicen que recojas, y así aprendes. (Primaria urbana, Ayacucho)

Aprender a jugar es algo bastante mencionado y valorado por los niños, niñas y adolescentes, porque es ahí donde se van construyendo relaciones entre los niños. En el colegio secundario de Lima 02 señalaron que la importancia de “la calle” recae también en que se identifica como el espacio donde se va conformando su independencia. Y es que salir a jugar, aprender a comprar y generar vínculos implica que tomen decisiones respecto a lo que deben o no deben hacer. Por ello, este espacio, si bien es valorado, es considerado también un espacio que encierra peligros, porque ahí se puede aprender a robar, a consumir drogas, a ser pandilleros, a tomar licor, ejercer la prostitución o entrar en el “vicio” de los juegos de internet (posibilidades que nos muestran que los niños son conscientes de sus entornos sociales).

Yina: En el internet.

Katia: En la casa de la Karla [hay internet].

Facilitadora: ¿Y ustedes van?

Todos: Sí.

Facilitadora: ¿Y a qué van?

Cecilio: A sacar información.

José: A jugar también, billar por la computadora. (Primaria rural, Piura)

Facilitadora: ¿Qué hace que este chico o chica se quede “pegada” [se queda por largas horas en las cabinas de internet]?

Teresa: No tiene control de sus padres, para en la calle, en el internet.

Facilitadora: Las chicas chatean.

Yuri: Con su gil [enamorado].

Teresa: Con amigas.

Facilitadora: ¿Tiene algo de bueno el internet?
Pedro: Para hacer las tareas.
Juan Pablo: Es un mal necesario.
Teresa: Te encuentras con amigas, familiares [...].
Facilitadora: ¿Qué otras cosas aprenden?
Pedro: Pandillaje.
Yuri: Vicios, hay más cosas malas que buenas.
Facilitadora: ¿Y hay alguna cosa buena que se aprende en la calle?
Juan Pablo: Sí, cómo se llama eso, que aprendes a ser más... independiente.
Yuri: Te vales tú solo [...].
Juan Pablo: En la calle aprendemos la jerga.
Facilitadora: ¿Y eso sirve?
Pedro: Sí, a veces. (Secundaria urbana, Lima 02)

Facilitadora: ¿Y con los amigos aprenden algo en la calle?
Keneth: Según la clase de amigos, se pueden aprender cosas malas.
Facilitadora: ¿Qué cosas malas se aprenden?
Julia: Robar.
Keneth: Drogadicción.
Alfredo: A tomar.
Karina: Prostitución, las mujeres..
Julia: [A decir] mentiras. (Secundaria urbano, Ucayali)

El trabajo, que es también un espacio de aprendizaje para los estudiantes, es una actividad que puede darse tanto en el espacio familiar como fuera de él. Sobre todo en las escuelas rurales e indígenas, se menciona que el trabajo en la chacra o el pastoreo son actividades familiares que deben aprender a realizar como parte de sus responsabilidades familiares. Sin embargo, en algunas localidades (Piura y Ayacucho) el trabajo también es una actividad remunerada; algunos niños señalan ir a trabajar y recibir dinero por ello.

Facilitadora: ¿Y [que] otra cosa han aprendido?
Edilberto: A trabajar en la chacra.
Facilitadora: ¿Todos trabajan solo en la chacra?
Alberto: Cargando bultos he trabajado.
Facilitadora: ¿Qué cosas?
Alberto: Maíz, papas, camotes.
Facilitadora: Y a pescar ¿han aprendido?
Edilberto: Hemos aprendido en el río la Chira [...]

Facilitadora: ¿Y eso de cargar, quién te enseñó?

Alberto: Yo solo, mirando nomás. Veía cómo cargaban los quintales [cada quintal equivale a un saco de aproximadamente 46,03 kilos]. (Secundaria rural, Piura)

Facilitadora: ¿Y a la chacra van, saben trabajar la chacra?

[Los niños y niñas empiezan a hablar en quechua y la traductora indica que todos han señalado que sí saben trabajar en la chacra].

Facunda: Es difícil sembrar la oca, las habas, la papa.

Facilitadora: ¿Y qué es más difícil, sembrar o cosechar?

Facunda: Sembrar. (Primaria rural, Ayacucho)

Rómulo: Trabajamos con nuestros padres en la chacra.

Cristian: Ayudamos a sembrar plátano.

Facilitadora: ¿Les gusta aprender cosas fuera de la escuela?

Todos: Sí.

Facilitadora: ¿Saben cortar monte?

Cristian: Somos expertos. [Risas]

Facilitadora: ¿Y a qué edad aprendieron?

Cristian: Aprendí a los siete años.

Rómulo: Aprendí a los doce.

Facilitadora: ¿Y las chicas?

Cándida: Poco nomás.

Facilitadora: ¿Ustedes no cortan mucho?

Cándida y Violeta: No. (Primaria rural, Ucayali)

En las zonas urbanas, el trabajo está ligado no solo a las actividades económicas que se realizan en la zona sino también a las actividades que realizan los padres o personas que los introducen en él. Así pues, algunos niños y niñas acompañan a sus cuidadores (por lo general padres o abuelos) a limpiar casas, otros venden ropa en la tienda familiar o salen a vender a la calle; algunos aprenden trabajos de construcción, en aserraderos, manejar moto taxi, etcétera.

- ▶ La facilitadora pregunta si aprenden otras cosas fuera de la casa, frente a lo que León dice que él aprendió a trabajar en la calle, ayudando a vender caramelos con su mamá (sube a los carros a vender). Francisco dice él trabajó con su tío vendiendo comida para hámster. Kathy dice que ella aprendió a trabajar con su mamá limpiando casas. Yina dice que a veces vende ropa en su tienda. La facilitadora entonces pregunta si les dan dinero cuando terminan de trabajar frente a lo que todos dicen que sí les pagan. Kathy señala que les pagan 5 soles o 10 soles. (Primaria urbana, Lima 02)

Facilitadora: ¿Y en qué cosa trabajas? ¿Quién te ha enseñado?

Raúl: En construcción trabajo desde el año pasado... aprendí ahí con las personas que trabajan.

[Joel contó que su papá le enseñó a trabajar en construcción]

Norberto: En mi pueblo, mi papá me ha enseñado como se cultiva y a cosechar la papa, a arar con toro. (Secundaria urbana, Ayacucho)

El trabajo es valorado positivamente como espacio de aprendizaje, no solo porque niños, niñas y adolescentes aprenden nuevas habilidades, sino también porque a partir de él, pueden participar y contribuir con la economía familiar, aunque reconocen, como señalamos anteriormente, que trabajar mucho puede alejarlos de la escuela o afectar su desempeño.

En resumen, los estudiantes perciben que la escuela, la calle o la localidad en que viven, así como el lugar de trabajo, son espacios de aprendizaje importantes para ellos. Ahí obtienen habilidades que les serán útiles para socializar y desenvolverse de manera independiente, tanto en el presente como cuando sean adultos. Estos aprendizajes no solo involucran habilidades, sino también conocimientos locales que les permiten identificarse y reconocerse como parte de una localidad, de una familia o de una cultura, y por ello manifiestan su deseo de incorporar estos aprendizajes a los que aprenden en la escuela. La escuela, sin embargo, parece darle continuamente la espalda a esa multiplicidad de experiencias de aprendizaje que traen consigo, buscando imponerse como el único espacio de aprendizaje válido. Niños, niñas y adolescentes parecen no resignarse ante ello, como veremos a continuación.

5.4. Demandas por nuevos aprendizajes

Los conocimientos y habilidades que niños, niñas y adolescentes adquieren fuera de la escuela son valorados por ellos debido a varios motivos. En algunos casos, notamos que forman parte de su cultura, contribuyen a un sentido de pertenencia y al fortalecimiento de su identidad. En otros casos, esta valoración responde a una lectura de su entorno, en el que identifican que estos conocimientos les son útiles en el presente, pero sobre todo lo serán en el futuro, especialmente con miras a su inserción laboral. En ambos casos, consideran que estos conocimientos y habilidades también deberían formar parte de sus aprendizajes escolares, generando así una demanda por nuevos aprendizajes.

Así por ejemplo, encontramos que en las regiones rurales y urbanas de Ayacucho y Ucayali, los niños y niñas indígenas (o provenientes de hogares indígenas) hicieron un reclamo explícito para que la escuela integre los conocimientos que ellos adquieren en sus familias, particularmente los que se refieren a la historia de su localidad o a sus costumbres. Los estudiantes sienten curiosidad por aprender más al respecto y creen que la escuela debería enseñarles esto también.

Facilitadora: Ya, ¿y aquí les cuentan historias de su comunidad? ¿Les cuentan...?

Cristian: Los más ancianitos, cuentan.

Facilitadora: ¿Qué les cuentan?

Cristian: Todo lo que nuestros antepasados. La historia de un pájaro.

Carlos: En casa, nos cuentan.

Facilitadora: ¿Y la profesora les cuenta eso?

Todos No, eso no nos cuentan.

Facilitadora: ¿Les gustaría que la profesora [...] les cuente?

Todos: Sí, sería más bonito [...].

Facilitadora: ¿Y ustedes le cuentan eso [historias] a sus hermanos?

Todos: Sí. (Primaria rural, Ucayali)

Facilitadora: El carnaval, ¿de eso les gusta que la profesora les hable?

Irma: Sí, de cada costumbre de cada pueblo.

Kristel: De tradiciones.

Irma: Porque de cada pueblito, así, hay una historia.

Facilitadora: ¿Y por qué creen que es importante aprenderlas?

Irma: Para saber...

Kristel: Para saber las costumbres.

Irima: Para saber cómo era antes. (Primaria urbana, Ayacucho)

Con estas expresiones y con su reclamo de que la escuela incorpore los conocimientos familiares, locales y culturales propios de su grupo, niños y niñas indígenas están reconociendo la legitimidad de los saberes locales. Su reclamo por integrarlos a la escuela puede ser interpretado como una demanda porque la escuela reconozca esta legitimidad, exigiendo a la vez que la escuela dialogue más con ellos y sus comunidades. En última instancia, niños, niñas y adolescentes indígenas parecen pedir también un mayor respeto por su identidad, ligada íntimamente a los conocimientos de su grupo. El rechazo de la escuela a reconocer estos conocimientos es también un rechazo a la identidad de los niños y niñas que quieren educar, lo cual no deja de tener un impacto emocional en ellos, y afecta por tanto sus aprendizajes.

En tal sentido, también recogimos de parte de los niños, niñas y adolescentes indígenas que estudian en escuelas bilingües una alta valoración por aprender en su lengua materna, pues consideran que facilita su aprendizaje. Así, por ejemplo, los estudiantes de la secundaria rural de Ayacucho (que no es bilingüe) sugirieron que los docentes deberían hacer algunas de sus explicaciones en quechua para comprender mejor las lecciones, pidiendo con ello la extensión de la EIB a la secundaria (actualmente el programa de educación inter-

cultural bilingüe solo involucra la primaria). En la escuela primaria EIB de Ayacucho también se valora el quechua como medio de enseñanza, pero recogimos la demanda de los niños indígenas por un mayor aprendizaje del castellano, ya que lo consideran necesario para interactuar fuera de la comunidad. En la escuela primaria EIB de Ucayali, también se mencionó esta valoración por aprender en el idioma shipibo; sin embargo, los niños shipibos demandaron aprender más castellano, puesto que casi toda su educación se da en shipibo y están aprendiendo muy poco castellano. Al igual que los niños quechuas, los niños shipibos consideran necesario el castellano para su interacción en la ciudad.

De otro lado, y de modo más bien general, niños, niñas y adolescentes, si bien valoran las posibilidades de formación profesional que se abren con la escolaridad, reclaman que la escuela no solo debe formarlos para convertirse en profesionales. Por el contrario, la escuela debe responder a una demanda por conocimientos y habilidades que les permitan insertarse en el mundo laboral cuando terminen la escuela. En efecto, son conscientes de que no todos lograrán tener estudios superiores, ya sea por obstáculos económicos o por preferencias personales. Esperan así que la escuela no solo los aliente a continuar estudios profesionales, sino que también les ofrezca herramientas que les permitan enfrentarse a la vida adulta y laboral en diversas ocupaciones y profesiones.

Tanto niños y niñas indígenas como no indígenas esperan que su escuela dialogue más con su entorno social, y las características y demandas que este entorno plantea para las nuevas generaciones, que serán en muchos casos radicalmente distintas de aquellas que planteaba para los adultos de hoy. En efecto, los niños y niñas urbanos con los que trabajamos, en muchos casos, provienen de hogares migrantes, lo que implica que el entorno en el que crecieron sus padres era distinto a aquel en que ellos están creciendo. Los niños y niñas rurales, si bien comparten el escenario donde sus padres crecieron, enfrentarán situaciones de migración para proseguir sus estudios que los llevarán a vivir experiencias distintas a las de los padres.

Un claro ejemplo de estas demandas lo tenemos en el caso de la computación, ahí donde los niños solo pueden aprenderla en las cabinas de internet. Niños, niñas y adolescentes son conscientes de que la computación resulta una herramienta necesaria en el contexto en el que les toca desenvolverse. Otras lecturas lúcidas del entorno aparecen al pedir talleres de carpintería en zonas productoras de madera, de tejido en zonas productoras de lanas y artesanías, etc. Los adolescentes en particular consideran que todo ello ampliará sus conocimientos y los dotará de mayores habilidades que les permitirán, luego de concluir la escuela, insertarse al mundo laboral en mejores términos aprovechando los recursos de su región.

Facilitadora: ¿Hay algo que les gustaría que les den, que les enseñen y que no les están enseñando?
Sandra: Oratoria.
Joél: Mecánica.
Daniela: Tejido.
Facilitadora: ¿Y para que quisieran que les enseñen eso?
Joel: Para trabajar.
Facilitadora: Y oratoria ¿para qué sirve?
Sandra: Para hablar en público.
Facilitadora: ¿Y qué otra cosa les gustaría aprender?
Joel: Computación.
Facilitadora: ¿Por qué computación?
Joel: Por el trabajo. (Secundaria urbana, Ayacucho)

Keneth y Alfredo: [hay chicos que trabajan en el] aserradero
Facilitadora: ¿Y qué hacen?
Keneth: Sacan tablas, solo son hombres, no mujeres.
Facilitadora: ¿Y, a ustedes, les gustaría tener clases de carpintería en el colegio?
Keneth: Sí.
Jesús: Después se puede trabajar en eso. (Secundaria urbana, Ucayali)

En la zona rural de Ayacucho, los adolescentes indígenas mostraban que ambos aspectos (la legitimidad de los conocimientos locales y el deseo de una mejor inserción laboral) no son excluyentes y por el contrario pueden ser complementarios. Así, demandaban por ejemplo la inclusión de música, danza, escultura o bordado en el espacio escolar. Estos jóvenes veían las artes no solo como espacios de entretenimiento, también comprendían su valor utilitario para obtener trabajos u oficios al terminar la escuela en una región caracterizada por una amplia gama de oficios artesanales y artísticos.

Facilitador: ¿Y la computadora les va a servir para el futuro?
Todos: Sí.
Facilitador: Y las piedras, el tallado en piedras, ¿no?
Mariela: Casi no. porque...
Briscola: Nos podría servir si no somos profesionales, para ser empresarios.
Mariela: Pero, bueno, no es para tanto.
Facilitador: ¿Y algún curso adicional les gustaría... que les pueda servir?
Mariela: Sí, por ejemplo. a manejar la computadora, aprender a escribir más rápido.

Facilitador: Y chicos, ustedes, ¿algún curso de música, algo...?

Luis: Sí, un curso de música, por ejemplo, para aprender a tocar la música, por ejemplo, uno no tiene una profesión y puede ganar su plata tocando la música, sino cantando.

Facilitador: ¿Tú Matías estás de acuerdo?

Matías: Sí.

Facilitador: Entonces a ustedes, chicos, chicas, ¿les gustaría un curso de música porque ahí pueden ganar plata, para los que no puedan tener una profesión?

Todos: Sí. (Secundaria rural, Ayacucho)

En contraste, en Lima, si bien también los jóvenes pedían la apertura de talleres de música o de danza, así como más deportes, el significado que los estudiantes le daban a estos talleres era diferente. En efecto, los adolescentes limeños veían estos espacios como una posibilidad de entretenimiento o distracción. Especialmente señalaban que las clases de danza, de música o de oratoria podían contribuir al bienestar de los alumnos que viven en contextos familiares en donde hay problemas, a fin de que puedan manejar y liberar sus tensiones.

- ▶ Fabiana dijo “baile”. Los chicos pidieron más deporte. Todos consideraron que hacen poco deporte. Señalaron que pidieron baile y deporte para distraerse para olvidarse de los problemas. Ignacio dijo, “Que hablen sobre la primera vez, que se siente, cómo es...varias cosas porque unos sienten miedo, otros otra cosa”. Fabiana pidió que les enseñen sobre pandillaje, drogadicción, autoestima. (Secundaria urbana, Lima 02).

Niños, niñas y adolescentes nos muestran con sus testimonios que sus necesidades de aprendizaje son nuevamente mucho más amplias y de carácter integral. Los adolescentes, en particular, hicieron énfasis en que requieren del arte y del deporte para manejar sus tensiones, pero también para aprender un oficio; requieren de orientación y conocimientos sobre su sexualidad, sus emociones, la violencia y los riesgos del consumo de drogas. Requieren sin duda de los tradicionales conocimientos que les brinda el currículo escolar, pero no es suficiente con la lectura, la escritura y la matemática. Sus necesidades de aprendizaje son mucho más amplias y de carácter integral. Niños, niñas y adolescentes indígenas nos recuerdan además que provienen de grupos y comunidades con conocimientos propios y que tienen derecho, y merecen que estos sean tomados en cuenta en el espacio escolar.

5.5. Discusión

Los niños, niñas y adolescentes participantes en este estudio nos confrontaron con una visión compleja, amplia, abarcadora e integral con respecto al aprendizaje. Para ellos, por ejemplo, los factores que propician o limitan el aprendizaje son múltiples y actúan en diversos planos, algo respecto a lo cual la literatura especializada ofrece cada vez más evidencias (Cornejo y Redondo, 2007). Con ello resaltaron algo que escapa en gran medida de la discusión actual en torno a cómo elevar la calidad educativa, que se refiere a la necesidad de intervenciones integrales que afecten simultáneamente varios de estos factores, y no solo medidas discretas que intentan modificar uno u otro.

Del mismo modo, nos llamaron la atención con respecto a la importancia del componente afectivo del aprendizaje en múltiples dimensiones. Así, por ejemplo, mencionaron cómo les afectan las relaciones familiares, pero también resaltaron de manera importante las relaciones que se construyen con otros niños o la confianza que se establece con el profesor, que hemos desarrollado más ampliamente en el Capítulo 4, e incluso el lugar de la propia identidad y cultura en el espacio escolar, un tema aún poco trabajado en el marco de este tipo de estudios. En este sentido, otras investigaciones han señalado que los alumnos perciben la escuela, a la familia y los amigos como los factores que más influyen en su educación (Marchesi *et al.*, 2006; García y Morales, 2010; Guerrero, 2010).

Nos recordaron asimismo que los “agentes” del aprendizaje son varios; está el profesor, sin duda, pero también otros estudiantes, niños, niñas y adolescentes con los que se aprende no solo a partir de las lecciones, sino también a partir de la socialización y el juego; están los padres y otros familiares, y los miembros de la comunidad. Y así como los agentes son diversos, diversos son los espacios donde aprenden: aprenden en el hogar, en la comunidad, en el lugar de trabajo si trabajan, en la calle, en la cabina de internet, en la chacra, etc. Y diversos son los conocimientos y habilidades que pueden y quieren adquirir.

Niños, niñas y adolescentes desafían a la escuela a reconocer y abrazar esta diversidad: a ampliar sus, a veces, estrechos marcos y abrir la puerta a los conocimientos provenientes de otras matrices culturales, a los saberes locales, a las expresiones artísticas, a las tecnologías modernas y al juego. Los niños, niñas y adolescentes tienen muy claro que el aprendizaje y el juego no son elementos contrapuestos, sino por demás complementarios. El juego no solo es un vehículo de aprendizaje, también cumple un rol esencial en la salud, el bienestar y el desarrollo de los niños (Lester y Russell, 2010). Y, sin embargo, las necesidades de juego son con frecuencia ignoradas o mal interpretadas por los adultos, especialmente en el espacio escolar, donde ocupa un lugar marginal y en contraposición con el aprendizaje, cuando resulta por el contrario un medio fundamental para garantizarlo (Lester y Russell, 2010).

En este sentido, es interesante la sugerencia de Guerrero (2000:30) respecto a “la necesidad de abrir espacios para el desarrollo de actividades libres que pudieran ser formativas, sin que por ello se tradujeran en calificaciones o evaluaciones, y que permitieran incorporar los deseos y necesidades de los alumnos”. La autora plantea que estos espacios permitirían reconocer y estimular la participación autónoma y creativa de los estudiantes, y convertir el espacio escolar en uno cuyo rol formativo sea mucho más atractivo y enriquecedor para ellos.



6

Entre el deber ser y lo que quieren ser: percepciones sobre su rol como estudiantes

En este capítulo damos cuenta de la percepción de los estudiantes sobre su rol como estudiantes, de la manera como conciben y cuestionan la imagen del estudiante modelo que se les propone desde la escuela, y la valoración más general de la educación escolar que los impulsa a seguir este mandato, pero también de cómo ellos mismos señalan que no pueden (y en algunos casos no quieren) ser “como el modelo” y de las formas de participación que tienen a su alcance. Para esto, hemos organizado el capítulo en cuatro secciones. La primera se dedica a analizar la imagen del “buen alumno” o del “deber ser” del estudiante, tal como la ven los niños, niñas y adolescentes en relación a lo que la escuela les plantea, y la motivación que tienen para intentar cumplir con este deber ser: su alta valoración por la educación escolar y la meta de ser profesionales. Sin embargo, existen dificultades que los niños, niñas y adolescentes experimentan para cumplir con el deber ser propuesto por la escuela, que se discuten en la segunda sección. Luego, nos centramos en la mirada que tienen de los procesos y mecanismos de participación existentes (o no) en sus escuelas. Finalmente concluimos con una discusión en la que planteamos la necesidad de incorporar dimensiones o aspectos de la forma de ser de los alumnos en los estilos de enseñanza y en el funcionamiento de la institución educativa.

Este capítulo se basa en las dinámicas participativas empleadas, principalmente en el método “Un día en la escuela” (ver Anexo 7), aunque también hemos usado información proveniente de los métodos “Andar bien, andar mal en la escuela” y “Un buen maestro” (ver anexos 5 y 6). Asimismo, utilizamos información recogida durante las observaciones de aula.

6.1. El deber ser: estudiar y aprender

Los niños, niñas y adolescentes de las ocho escuelas en las que realizamos esta investigación dan cuenta de un “deber ser” respecto al rol de estudiantes que desempeñan en sus escuelas. Así, desde la perspectiva de los alumnos, un estudiante “modelo” actuaría siguiendo las exigencias académicas y conductuales que se les plantean desde la escuela, demostrando tanto una determinada forma de comportamiento como una cierta actitud hacia el aprendizaje. Un estudiante modelo se caracterizaría entonces por lo siguientes aspectos:

- Tiene buenas notas y muestra interés por los estudios.
- Hace caso al profesor y no genera desorden en el aula.
- Le dedica más tiempo al estudio que al juego.
- Se lleva bien con sus compañeros, los respeta y tiene amigos.

Entonces, para ser un buen estudiante se requeriría de una predisposición cognitiva y conductual, que los niños, niñas y adolescentes consideran necesarias, a fin de llevar a cabo las indicaciones de los profesores durante las clases.

Facilitadora: ¿Cómo piensan que es? (un estudiante al que le va bien).

Teresa: Por su forma de ser, es bien alegre, amigable.

Juan Pablo: Todo lo contrario que hemos dicho antes. [Risas]

Teresa: Las notas son altas, tienen 19, 20.

Pedro: Buenas notas, pe.

Teresa: Hace caso omiso a lo que le dicen, no hace caso cuando la molestan.

Yuri: Le resbala cuando la molestan.

Teresa: Es conversadora, con sus amigos y profesores.

Facilitadora: ¿Cómo es en la clase?

Teresa: Cuando está en la clase no le gusta hablar con la clase, es atenta.

Juan Pablo: Es responsable.

Facilitadora: ¿Cómo es eso? ¿Cómo así es responsable?

Juan Pablo: Cumple con [sus] tareas.

Yuri: Entrega sus tareas a la fecha.

Facilitadora: Cumple tareas, es cumplido. ¿Y nunca habla, o sí levanta la mano?

Todos: Sí.

Juan Pablo: Es preguntón.

Yuri: Lo que no entiende pregunta y trata de sacarse las dudas.

Facilitadora: ¿Y los que van mal preguntan en clase?

Yuri: No tanto, pe. (Secundaria urbana, Lima 02)

Esta imagen del estudiante ideal fue mencionada por los alumnos de todas las regiones. Sin embargo, existen algunas especificidades respecto a la manera en que esta imagen es valorada por los estudiantes: mientras que en la primaria urbana de Ucayali y en las escuelas secundarias de Lima los alumnos señalaron que ellos no quisieran ser, o no son, estudiantes modelos; para los niños, niñas y adolescentes de Ayacucho la situación fue diferente, pues ellos enfatizaron que cumplir con el “deber ser” que se plantea desde la escuela es importante y mandatorio.

Facilitador: Y, a ver chicos, ¿conversar, bromear por qué no les gusta cuando no está el profesor?

Mariela: Porque estamos dentro del salón, y eso no es bueno, hacer bromas y chistes en el salón. Mejor, sería cuando no está el profesor o cuando llega tarde, sentarse y ponerse a leer.

Facilitadora: Pero eso es lo que debería ser, ¿pero a ustedes les gusta o no les gusta conversar en ese ratito?

Paola: No tanto.

Mariela: No.

Facilitadora: ¿Y a los chicos?

Matías: Sí, bromear, jugar en clase, cuando no está el profesor los alumnos hacen desorden.

Facilitadora: ¿Entonces tampoco te gusta, o sí te gusta?

Matías: No.

Briscola: No.

Facilitador: Lucio ¿tampoco te gusta?

Luis: Conversar sí me gusta, pero bromear, jugar, no.

Mariela: Cuando hacen desorden, cuando por ejemplo hacen bulla los alumnos, porque quizás en el siguiente salón están haciendo clase y así riéndose, bromeándose pueden interrumpir las clases de otros salones. (Secundaria rural, Ayacucho)

Facilitadora: ¿Cómo debería ser un alumno?

Darío: Inteligentes.

Mariana: Obedientes.

Rosario: Tranquilos.

Facilitadora: ¿Qué más?

Otros señalan: Portarse bien, cuidar las plantas [...]

Facilitadora: ¿A ustedes les gustaría ser así: obedientes, tranquilos?

Darío: Tener el cerebro de una computadora.

Facilitadora: ¿Te gustaría tener el cerebro de una computadora?

Darío: Nunca se cansaría. [Risas]
Facilitadora: ¿Creen que pueden ser tranquilitos en clase? ¿Les gustaría ser así?
Darío: Creemos, pero, no somos.
Facilitadora: ¿Y por qué no son?
Simón: Porque jugamos. [Risas]
Facilitadora: Y les gusta jugar también.
Todos: Sí. (Primaria urbana, Ucayali)

Este modelo del estudiante ejemplar (quien representa el deber ser propuesto por la escuela), corresponde a una alta valoración de la educación escolar y a una visión o aspiración a futuro que tienen los niños, las niñas y adolescentes: llegar a ser profesional. Estudiar y comportarse según las normas de la escuela son acciones en sí positivas, nos dicen, ya que así podrán “ser algo en la vida” o “ser algo” de grandes.

Facilitadora: ¿Cómo debería ser un buen estudiante en este colegio?
¿Qué debe hacer?
Lali: Estudiar.
Kathy: Tener su recreación.
Lali: No pegar.
Kathy: Ir a la sala de innovación.
Wilfredo: Ser responsable.
Facilitadora: ¿Pero cómo es ser responsable?
Yina: Que ordene el salón. No romper lunas. [...]
Facilitadora: ¿Cómo debe ser un alumno responsable? ¿Qué hace? ¿Cómo es?
Lali: Respetuoso.
Facilitadora: ¿Y les gustaría ser así?
Wilfredo, Lali y Yina: Sí.
Lali: Para ser algo de grandes.
Kathy: Es mejor.
Facilitadora: ¿Por qué es mejor?
Kathy: Porque nos pueden dar una beca.
Lali: Sí, para estudiar en el instituto. Para no tener hijos [ríe]. (Primaria urbana, Lima 01)

De acuerdo a las declaraciones de los niños, niñas y adolescentes, examinadas en el Capítulo 5, los padres y los maestros parecen reforzar el deber ser del estudiante, al orientarlos a que respondan a él, brindándoles apoyo, consejo y corrigiendo las conductas que mostrarían un alejamiento del rol que deberían cumplir. En efecto, cuando los niños, niñas y adolescentes se refieren a los discursos de aliento de los padres de familia que apoyan a

sus hijos, siempre se reproduce la idea de “estudiar para ser mejor” o “estudiar para ser un profesional”. A través de estas expresiones que constituyen formas de afecto los padres establecen pautas y refuerzan el deber ser de la escuela, es decir, la manera como se ha convenido que los buenos alumnos deben comportarse.

Sin embargo, para los niños, niñas y adolescentes es responsabilidad final de los estudiantes responder o no al deber ser. Reconocen así el papel activo que cumplen en definir cómo vivir su identidad de estudiantes en la escuela. Enfatizan que ellos tienen que tener “voluntad” para cumplir con este ideal. Para los alumnos de secundaria de la zona urbana de Ayacucho, por ejemplo, la voluntad es el deseo de mejorar o de progresar en la vida. Así, tener voluntad implicaría haber interiorizado el deber ser, teniendo en mente un objetivo a futuro: estudiar y comportarse bien para “ser alguien en la vida”. Por el contrario, no cumplir con el rol del alumno que se dedica a estudiar y a seguir indicaciones puede significar un fracaso a largo plazo: no progresar, es decir, no llegar a ser profesionales.

Facilitador: ¿Qué es lo que te gusta de las clases?

Nolberto: Matemáticas.

Facilitador: Matemáticas, ¿por qué les gusta las clases?

Nolberto: Porque queremos aprender.

Raúl: Porque queremos aprender.

Facilitador: ¿Y por qué quieren aprender?

Joel: Para llegar a ser algo en la vida.

Raúl: Para tener conocimientos.

Joel: Ahora pienso que todavía no puedo hacer nada, no tengo profesión. Total, se puede decir que no sirvo para nada.

Margarita: No estoy de acuerdo con lo que él dice [responde refiriéndose a Joel] “para ser algo en la vida”, ya es algo en la vida, es una persona, él debería decir “para ser un gran profesional”, él dijo que va a ser algo en la vida, y ya es algo en la vida: una persona en esta vida, ¿no? [...].

Facilitadora: ¿Y cómo aconsejan los padres, qué cosas tienen qué aconsejar?

Joel y Margarita señalan que los padres deberían decirle a su hijo que estudie para que le vaya bien en la vida, para que sea un profesional. (Secundaria urbana, Ayacucho)

- Retomando el tema de conocimientos, Fabiana y Kevin señalaron que es necesario aprender todas las áreas porque de esta manera, se podrá lograr, en el futuro, independencia y se podrá decidir qué hacer más adelante (escoger una profesión). Melissa estuvo de acuerdo con Fabiana. Asimismo, Kevin dijo que aprender ayuda a todo; las matemáticas, señaló, sirven para hacer contabilidad. (Secundaria urbana, Lima 01)

A pesar de tener claro el deber ser de su rol como estudiante en la escuela y de la valoración por la educación escolar misma, niños, niñas y adolescentes cuestionan la real posibilidad que tienen de ajustarse al ideal, fundamentalmente porque esta imagen ideal ignora mucho de lo que ellos son y de lo que quieren ser, lo cual discutimos a continuación en la Sección 6.2.

6.2. Las dificultades para ser un estudiante ideal

La principal dificultad que identifican los niños, niñas y adolescentes es que el deber ser que la escuela plantea a los alumnos, al menos en su discurso formal, no se amolda a su realidad, ya que requiere que dejen de lado una dimensión que consideran fundamental en su vida: el juego. Por este motivo, los alumnos declaran que es complicado cumplir con el deber ser, pues reconocen que también les gusta jugar y conversar.

Si bien el modelo ideal de estudiante es transversal a las regiones en las que realizamos nuestro estudio, encontramos especificidades en la región Ayacucho, donde el discurso del deber ser aparece con más fuerza que en las otras regiones estudiadas. Así, mientras que en Ayacucho señalan que quisieran comportarse como los estudiantes modelo, en Lima 01, en Piura (secundaria) y en la primaria y secundaria urbana de Ucayali, nos decían que ir a la escuela sin tener la posibilidad de jugar y de compartir con los compañeros de clase sería aburrido. En estos casos se hace alusión a lo complicado que es siempre obedecer y hacer las tareas, atender a todas las clases y no distraerse en el salón. Así, si bien los niños de Lima 01 y Piura indicaron que ser estudiosos, respetuosos y ordenados son características que deberían mostrar, creen que no siempre podrían comportarse de esa manera. Esto se debe fundamentalmente a su gusto por jugar y distraerse (conversando, caminando entre amigos, etcétera). Todas estas actividades hacen que los estudiantes valoren el recreo y los lugares en donde pueden distenderse.

Facilitador: Y estudiar, ¿todos estudian?

Todos; Sí.

Facilitador: ¿O hay veces que hay alguien que no estudia?

Kristel: Sí, hay veces.

Facilitador: ¿Hay veces no estudian? ¿Por qué a veces no se estudia, Kimbell?

Kristel: ¿Porque no les gusta?

Facilitador: ¿Solo por eso?

Kervin: A veces, cuando no entiendes, le dices a la profesora que te expliquen bien.

Facilitador: ¿Y hay alumnos que no entienden?
Eliana: Sí, hay muchos.
Kristel: Sí, hay pocos.
Facilitador: ¿Y por qué no entienden?
Ernesto: Por no atender.
Kristel: Por no atender la clase.
Eduardo: A veces están conversando, sin atender, en su sitio. (Primaria urbana, Ayacucho)

Facilitadora: ¿Cómo debería actuar un estudiante en la escuela?
Fabiana: Ser educado, que sabe respetar.
Ignacio: Un buen estudiante saluda, no levanta la voz.
Fabiana: Debería hablar moderadamente.
Melissa: Debe saludar.
Ignacio: Y no poner apodos.
Facilitadora: ¿Y ustedes quieren ser como el estudiante del que han hablado?
Fabiana: La verdad, no tanto.
Ignacio: No haríamos tanto caso.
Facilitadora: ¿Cómo no debería ser un estudiante?
Kevin: Un estudiante no debería hacer hora [perder tiempo].
Ignacio: No deberían ser creídos. (Secundaria urbana, Lima)

Como ya señalamos antes en el Capítulo 3, para los alumnos de los niveles de primaria y secundaria de zonas rurales y urbanas, la escuela sería aburrida si es que no tuviesen un tiempo y un espacio para jugar, ya que el papel que le otorgan al juego es fundamental. Sin embargo, entre los alumnos de la región Ayacucho, así como en la primaria rural de Ucayali, que parecen tener más internalizado el deber ser escolar, no solo afirman que su principal rol consiste en estudiar y obedecer las indicaciones de sus profesores; también sostienen, tanto en primaria como en secundaria, que no se debe jugar en el salón o que no les gusta jugar en ese espacio.

Facilitador: ¿Y, a ver chicos, conversar, bromear por qué no les gusta cuando no está el profesor?
Mariana: Porque estamos dentro del salón, y eso no es bueno, hacer bromas y chistes en el salón. Mejor sería, cuando no está el profesor o cuando llega tarde, sentarse y ponerse a leer. (Secundaria rural, Ayacucho)

Si bien jugar en el aula no es una actividad “ideal”, niños, niñas y adolescentes señalan que no pueden evitar cansarse o aburrirse durante las clases. Son estos los momentos en que se distraen, conversan y juegan. Su actitud dentro del lugar de estudio no se correspondería así con la predisposición conductual y cognitiva de su imagen de estudiante modelo.

A partir de las observaciones que realizamos en las aulas de las escuelas visitadas, podemos señalar que el elemento lúdico nunca deja de estar presente en las interacciones de los alumnos. No obstante esto, la mayoría de docentes observados no incorpora esta dimensión en su manera de realizar sus clases. Por lo general, centran su trabajo en el dictado de temas y en la formulación de tareas y de preguntas, que no suelen ser formuladas para que los alumnos den sus opiniones o reflexiones en torno al tema, sino para atraer la atención de quienes están distraídos, o para evaluar contenidos curriculares, que se espera que hayan entendido y retenido. Por este motivo, es posible señalar que las clases tienden a ser expositivas. Ante formas de enseñanza como esta, los alumnos pueden aburrirse.

Facilitadora: De todas estas cosas ¿qué es lo que más les gusta?
Carolina: Hacer dinámicas, porque nos relajamos, nos despertamos, aprendemos cosas nuevas.
Jesús: Jugar, porque distrae la mente.
Keneth: Recreo, para descansar, para ir al baño.
Alfredo: Cantar, para despertar la mente.
Facilitadora: La mente se duerme en clase a veces. [Risas]
Facilitadora: ¿Y por qué... por el calor o porque el profesor es aburrido?
Todos: Por los dos. (Secundaria urbana, Ucayali)

El componente lúdico o la disposición hacia el juego, que forman parte de la vivencia cotidiana de niños, niñas y adolescentes, no solo expresan un mero deseo de diversión. Los niños usan el juego de múltiples maneras: para aprender, para recrear su realidad, para explorar, creando formas de interacción distintas. Por ello, no les es fácil seguir el rol de alumno modelo que la escuela les pide si este excluye el juego de su definición. Sin embargo, nos preguntamos hasta qué punto la escuela es consciente de esto y establece o no un diálogo con la alta valoración que los niños y niñas tienen del elemento lúdico.

Facilitadora: [Señala el listado que elaboraron en la actividad] ¿Y hay alguna de esas actividades a la que les gustaría dedicarse más tiempo? Lali: A jugar [...]. Facilitadora: ¿A ustedes les gustaría tener más tiempo para jugar?
Todos: Sí. [...] (Primaria urbana, Lima)

Por otro lado, los niños, niñas y adolescentes de ámbitos urbanos y rurales señalan que el rol que la escuela confiere a los alumnos deja de lado otros aspectos que forman parte de sus vidas, como su apoyo en el hogar, que a veces supone un tiempo que entra en competencia con las exigencias de la escuela.

Facilitadora: Y si nos detenemos en la tarea, ¿quitarían toda la tarea o sí hay tareas que les gusta hacer? ¿Qué se puede hacer para que a ustedes les guste más la tarea?
Margarita: No [las quitaría], es que debería haber tarea de vez en cuando nomás. Que no deje el profesor [tarea] diariamente, a veces no nos alcanza el tiempo para hacer la tarea.
Joel: En todos los cursos siempre nos dejan tareas.
Daniela: Cansa.
Jorge: Más en Sociales y en Biología.
Facilitadora: ¿Y qué harían ustedes si hubiera menos tareas?
Margarita: Más tiempo para poder ayudar en la casa. O un poquito para repasar también.
Raúl: Repasar. (Secundaria urbana, Ayacucho)

El rol del estudiante en la escuela se inscribe en un conjunto de relaciones jerárquicas, donde los alumnos son llamados a obedecer. La dinámica de la escuela muchas veces les hace realizar actividades que no les agradan (formar los lunes y viernes, contribuir con el orden y la limpieza de sus escuelas) pero que están obligados a realizar.

El gusto o el desagrado que puede producir una actividad obligatoria en los alumnos tienen fundamentos específicos. Por ejemplo, a gran parte de ellos no les agrada la formación escolar porque estar parados les produce cansancio físico y, además, se sienten expuestos al frío y al calor durante varios minutos. Sin embargo, en algunos casos, tanto en primaria como en secundaria, la formación puede ser una actividad que les guste porque reciben consejos e indicaciones del director.

Facilitadora: ¿Y qué cosa no les gusta?
Yuri: La formación.
Juan Pablo: La formación.
Pedro: Ah, la formación. [...]
Facilitadora: ¿Por qué no les gusta la formación?
Pedro: Porque hace mucho sol, y en invierno mucho frío.
Teresa: Nos dejan ahí parados, las dos cosas nos hacen mal.
Pedro: Y se nos va la física [Educación Física] por quedarnos ahí [...].
Facilitadora: ¿Y por qué no les gusta que les tiren palo?
Todos: No, eso no, ¡duele!
Juan Pablo: A quién le va a gustar. (Secundaria urbana, Lima)

Alfredo: Nos molesta barrer porque el polvo se les mete en la cara.
Carolina: En otros colegios hay personas que se encargan de eso.
Facilitadora: ¿Y a todos no les gusta la formación? ¿Por qué?
Kenneth: Mucho hablan.
Carolina: Mucho sol.
Facilitadora: ¿Qué cosas les gustaría cambiar, que quisieran sacar de la escuela?
Ellos mencionan: La formación, que sea más corta.
Alfredo: Que sea 15 minutos en lugar de media hora. (Secundaria urbana, Ucayali)

Entonces, tenemos que para los niños, niñas y adolescentes con los que conversamos su principal rol en la escuela es estudiar, obedecer a sus maestros y portarse bien con sus compañeros; sin embargo, experimentan dificultades para cumplir este rol por la marginación de lo lúdico en la definición misma del rol del estudiante, así como la falta de reconocimiento e incorporación de los roles que tienen fuera de la escuela, en su espacio social y familiar, y que supone un conjunto más amplio de actividades y responsabilidades.

6.3. No nos toman en cuenta: sobre la participación estudiantil

Los niños, niñas y adolescentes de nuestro estudio mostraron un gran deseo de participar de múltiples formas de la vida escolar. En el Capítulo 3 hemos visto que tienen una serie de sugerencias y recomendaciones para mejorar los servicios y condiciones de trabajo de la escuela, y que desean una mayor comunicación con sus autoridades, específicamente con el director. En el Capítulo 4 expresaron también su interés por participar más activamente en la dinámica de la clase, su demanda por estrategias pedagógicas que promuevan y hagan posible esa participación, y su necesidad de un mayor diálogo con sus docentes. En el Capítulo 5 vimos que su interacción con otros estudiantes, con sus docentes, con su familia es condición y a la vez posibilidad de aprendizaje. Sin embargo, la forma cómo se plantea el rol del estudiante dentro del espacio escolar no incorpora plenamente la capacidad y el deseo de participar que tienen los alumnos. El énfasis en la obediencia y en seguir las indicaciones y el orden creados por los adultos, así como las jerarquías y relaciones de poder entre adultos y niños, profesores y estudiantes, genera obstáculos para una comprensión del alumno como un participante más activo en la toma de decisiones que afectan sus procesos educativos.

Así, a pesar de que en casi todas las escuelas (con excepción de la primaria rural de Ucayali) existen formas institucionales destinadas a promover la participación estudiantil, como el municipio escolar, el consejo educativo institucional (CONEI), la policía escolar o

los brigadieres, las dos primeras parecen quedarse en un plano de mera formalidad, y las segundas solo cumplen un rol funcional al orden establecido por los adultos. En la práctica, y de acuerdo a los propios niños, niñas y adolescentes entrevistados, la participación estudiantil no ha sido incorporada en sus instituciones.

Facilitador: ¿Saben lo que es el municipio escolar?
Niñas: Sí.
Facilitador: ¿Qué es un municipio escolar, Briscila?
Briscila: Que en cada colegio tiene que existir un alcalde, un representante, un líder.
Facilitador: ¿Y crees que sería importante eso, Briscila?
Mariela y Briscila: Sí.
Facilitador: ¿Y por qué sería importante?
Mariela: Porque el alcalde como representante del colegio puede hacer reclamos al profesor o al director para que el colegio se mejore o aumente las horas de clase.
Facilitador: A ver, ustedes que son, ahorita como representantes, ¿qué reclamarían?
Mariela: Que haiga el horario de la clase de computación y de la música. (Secundaria rural, Ayacucho).

José Luis Maroto (1997) señala que si una instancia como el Consejo Escolar –en su caso, en el nuestro el CONEI– constituye por excelencia el órgano participativo en la gestión del centro educativo, una forma concreta de saber su importancia real para los alumnos es preguntarles acerca del conocimiento que tienen de sus componentes, de las relaciones que mantienen entre sí los integrantes de esa organización y en qué medida los representados conocen a sus representantes. En ese sentido, encontramos que la información que manejan los alumnos es mínima, como ellos mismos reconocen.

Facilitadora: ¿Hay municipio escolar?
Todos: No.
Facilitadora: ¿Hay CONEI?
Kenneth: Sí hay, el Gianfranco está.
Facilitadora: ¿Y qué hacen?
Kenneth: No sabemos. [Risas] (Secundaria urbana, Ucayali)

Uno de los problemas que señalan los alumnos con respecto a los espacios formales de representación y participación estudiantil es que los cargos, o puestos que pueden asumir, no funcionan adecuadamente o no son significativos para ellos. En efecto, pese a que se reconoce la importancia de estos cargos e instancias formales de participación, la mayoría

de estudiantes queda fuera de dichas instancias, no son involucrados de manera regular en procesos que les permitan sentirse parte o representados por ellas, y a pesar de que existen instancias de representación estudiantil, señalan no se les consultan nada ni ven que efectivamente funcionen como mecanismos de comunicación entre sí, con sus docentes o con sus autoridades. Señalan asimismo que no hay un esfuerzo orientado a que estas instancias sean promovidas como espacios de participación.

Así, por ejemplo, algunos alumnos indicaron que si bien ejercen cargos dentro de sus aulas y escuelas, ellos fueron elegidos sin tener mayor información sobre sus roles y responsabilidades. Además, señalaron que no desempeñan responsabilidades relacionadas con los cargos asignados. En consecuencia, los alumnos reconocen que existen determinados cargos y que saben que son importantes, sin embargo, no son significativos para ellos, porque terminan por convertirse en una formalidad y no en un ejercicio de participación real.

Facilitadora: ¿Y tú qué haces, Edilberto, como representante de Defensa Civil?
Edilberto: Nada. [Risas]
Facilitadora: Nada, ¿pero qué se supone que deberías hacer?
Edilberto: Hay veces cuando alguien se siente mal, ayudarlo, aconsejarle.
Facilitadora: ¿Y quién te escogió a ti de representante, tus compañeros o el profesor?
Sara: Él solito.
Luciana: El profesor dijo que escojamos a cualquiera.
Facilitadora: ¿Y quién es el brigadier de cuarto, o brigadiera?
Luciana: No hay.
Sara: Se le ha olvidado al profesor.
Facilitadora: ¿Y ustedes, chicos, preferirían que haya brigadier o que no haya?
[Alberto mueve la cabeza negativamente y todas las chicas se ríen].
Facilitadora: ¿Y fiscalía?
Sara: Sí hay, tres, una secretaria y dos fiscales.
Facilitadora: ¿Y qué hacen?
Sara: ¡Nada! (Secundaria rural, Piura)

Para niños, niñas y adolescentes, la participación dentro de sus escuelas no se limita a dar sugerencias respecto a diversos temas ni a ocupar cargos. Los estudiantes consideran que participan de diversas formas más allá de las estructuras formales establecidas. Así, por ejemplo, indican que participan cuando asisten a desfiles, cuando forman o cuando hay actividades en sus escuelas. De ello entendemos por qué los alumnos demandan que les consulten sobre lo que piensan de los eventos que las autoridades de sus centros educativos van a realizar, ya que se sienten parte integrante y activos participantes de estas actividades.

Facilitadora: ¿Y cómo participan acá los alumnos en el colegio?
José: Bailando [...]
Varios: Para el día de la madre [...] para el día del padre [...] para el aniversario del colegio [...].
Karen: Para fiestas patrias.
Facilitadora: ¿Marchan?
Todos: Sí.
Karen: Con la banda. (Primaria rural, Piura)

A pesar de reconocer canales formales e informales de participación, los estudiantes enfatizaron las pocas posibilidades reales de participación que tienen dentro de sus escuelas. Consideran que sus puntos de vista no son tomados en cuenta y que no les preguntan lo que opinan respecto a temas que tienen que ver con sus escuelas.

Keneth: Siempre acuerdan puro profesores y ningún estudiante.
Facilitadora: ¿Y a ustedes les gustaría que les preguntaran?
Todos: Sí.
Facilitadora: ¿Y como para qué les gustaría?
Keneth: Para el aniversario [del colegio], los profesores nomás han decidido todo. (Secundaria urbana, Ucayali)

Facilitador: ¿Y ustedes sienten que les hacen caso?
Mariana: Mnnn... no.
Facilitador: Ya, y cuando hay actividades a ustedes de frente les dicen; “Hay esta actividad”... ¿A ustedes les gustaría que les pregunten, por ejemplo, Matías, Luis, les gustaría que les pregunten antes de hacer una actividad?
Todos: Sí.
Facilitador: ¿Por qué les gustaría?
Paola: Para ponernos de acuerdo y de esa manera trabajar bien.
Luis: Porque si nos preguntan antes podemos preparar más para la actividad, hacer mejor la actividad.
Facilitador: ¿Podrían sugerir cosas?
Luis: Sí. (Secundaria urbana, Ayacucho)

Algunos estudiantes identifican en sus docentes un rol intermediador, señalando que deberían escucharlos y hacer llegar sus opiniones a los directores; pero agregan que no hacen, de manera que sienten que no existen puentes de comunicación entre ellos, los profesores y el director. Otros estudiantes consideran que deben tener una comunicación

más directa con el director; y como vimos en el Capítulo 3, algunos alumnos sienten que sus directores son accesibles y pueden hablar con ellos, pero eso no siempre implica que sus opiniones sean tomadas en cuenta.

Facilitadora: ¿Y ustedes [...] se comunican con los directores?

Carolina: Para decirle algo es difícil, no escucha, porque es terco [risas] le gusta que le escuchen a él, pero él no escucha. (Secundaria urbana, Ucayali)

Además, para los alumnos de primaria y de secundaria de Lima 02, los auxiliares y su director son personas que no toman en cuenta sus pedidos y que pueden castigarlos físicamente. Participar pareciese ser sinónimo de romper normas de convivencia, o pasar por alto jerarquías firmemente establecidas en la cultura escolar, pese a que los alumnos desean dar sus opiniones para contribuir con la mejora de sus escuelas.

Facilitadora: ¿Tienen a alguien a quién le puedan decir [cosas sobre el colegio]?

Carolina: A nadie.

Facilitadora: ¿Qué pasa si le dicen a la profesora?

Carolina: Lo ven como una falta de respeto. (Secundaria urbana, Ucayali)

El deseo de participar de los alumnos, de dar a conocer sus puntos de vista, no pasa solamente por la creación y la activación de cargos que forman parte de una estructura formal de participación escolar. En efecto, no es suficiente crear espacios formales, sino que es necesario además promover los procesos de participación que le dan sentido y contenido a estos espacios y desarrollar un clima de confianza en donde los alumnos perciban que serán tomados en cuenta. Supone pues replantear las relaciones entre los diversos actores del espacio escolar, aprender a dialogar entre ellos, para que las opiniones de niños, niñas y adolescentes no sean solo escuchadas, sino, más importante aún, tomadas en cuenta.

6.4. Discusión

Los roles que desempeñamos corresponden a los contextos en los que nos desenvolvemos. Cada espacio o ámbito de interacción supone la presencia de reglas que asumimos durante el momento de interactuar. Como todas las personas, los alumnos cumplen roles según el lugar en el que se encuentran y lo que se espera de ellos en dicho espacio. En este capítulo hemos podido apreciar que los niños, niñas y adolescentes son conscientes de que tienen un determinado rol que cumplir en el espacio escolar, desean hacerlo, pero también enfrentan obstáculos para lograrlo, porque las exigencias dejan de lado mucho

de lo que son y lo que quieren ser. Desarrollaremos esta idea en esta última sección y discutiremos también el problema de la escasa posibilidad de participación estudiantil en las escuelas que reportan los estudiantes.

Hemos podido apreciar que desde el ámbito escolar se va construyendo un discurso alrededor del deber ser del estudiante, que indica que los alumnos deben seguir las indicaciones de los docentes, cumplir con sus quehaceres escolares y dedicarse a estudiar. El elemento lúdico y socializador queda excluido de la definición de buen estudiante, si bien los alumnos reconocen la importancia de llevarse bien con sus compañeros. Esta forma de concebir al alumno desde la escuela implica dejar de lado aspectos que constituyen un componente esencial de la identidad de los niños, niñas y adolescentes, como es el juego, cuya importancia hemos desarrollado en el Capítulo 5.

Por ello nos preguntamos si lo que exige la escuela a sus alumnos es realista, ya que no toma en cuenta las características y necesidades de niños, niñas y adolescentes. Esta consideración plantea entonces un reto a la escuela: transformar las expectativas sobre el rol que deben cumplir los estudiantes y repensar sus exigencias, no para dejar de lado la dimensión académica, sino para incorporar la dimensión lúdica y social, que es una parte crucial de la vivencia escolar. Asimismo, podemos notar también entre los estudiantes un reclamo porque la escuela considere todo lo que son y lo que hacen más allá del espacio escolar, lo que involucra desde el uso de su tiempo y su aporte en el trabajo doméstico o productivo, hasta su identidad y cultura, que sin embargo parecen estar fuera de su identidad como estudiantes.

Otro hallazgo importante en relación al rol de los estudiantes es que los niños, niñas y adolescentes de esta investigación quieren ser escuchados y participar del espacio escolar. La promoción de la participación de los escolares no está ausente en la realidad educativa peruana y se ha expresado en los últimos años a través de la creación de instancias de representación y participación estudiantil dentro de las escuelas. Este proceso reconoce que la participación escolar es parte fundamental de la formación ciudadana de niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, como otros estudios han señalado para otros países, por ejemplo, en La Rioja, España, se ha identificado que existe un desfase entre lo que se propone y lo que sucede en las aulas y en las escuelas (Maroto, 1997).

Así, pese a que existen instancias formales de participación estudiantil en la escuela, estas son débiles, no se encuentran en funcionamiento, son desconocidas por los alumnos, o las conocen pero no se sienten representados en ellas. Niños, niñas y adolescentes quieren que se incorpore su voz en el proceso de toma de decisiones y de realización de actividades escolares, pero no encuentran canales efectivos para lograrlo. Estos hallazgos son similares a los reportados por Blanca Contreras (2005) en su estudio en una secundaria en Lima Norte, en el que señala que según los alumnos, ellos no participan en procesos

de toma de decisiones pese a que les gustaría ser tomados en cuenta, dado que identifican aspectos que les gustaría mejorar en su escuela. Asimismo indica la autora que las acciones que realizan los alumnos por medio del municipio escolar, la policía ecológica o el consejo consultivo, no son el resultado de un proceso de concertación ni de consulta dentro de las aulas, y por lo tanto no son representativos del conjunto de estudiantes, de la misma forma que lo indican los resultados que aquí se presentan.

Sin embargo, Contreras (2005) nota que, al igual que en nuestro estudio, los alumnos no restringen la idea de participación a la consulta. Por el contrario, los alumnos consideran que participar quiere decir colaborar, protestar, reclamar; pero también formar parte de distintas actividades escolares. En ese sentido, la distinción que ofrece Fernando Gil Villa (1993) respecto a los diversos contextos de participación escolar resulta muy útil.

Así, distingue entre el contexto político o la participación en el gobierno de la escuela, es decir el ámbito de la toma de decisiones propiamente; el contexto académico, que se expresa en la relación pedagógica establecida en el aula, respecto de la cual hemos visto también la demanda de los estudiantes por una dinámica más participativa; y el contexto comunitario o la participación en las actividades extraescolares, entre las que podrían considerarse los aniversarios y eventos que los estudiantes han referido, y donde consideran que participan y colaboran.

Niños, niñas y adolescentes han hecho pues referencia a estos contextos de participación, expresando su interés por jugar un papel activo en cada uno de ellos, y resaltando con lucidez que participan más en ciertos contextos que en otros. En efecto, encontramos que ellos sienten que participan más intensamente del contexto comunitario, que reclaman algo más de apertura en el contexto académico, aunque también encuentran algunos docentes que fomentan su participación en este espacio, y que sin embargo en el contexto político sus voces no tienen aún la fuerza necesaria para ser escuchadas y tomadas en cuenta.

En este sentido, los hallazgos de Maroto (1997) entre estudiantes españoles apuntan en la misma dirección: los adolescentes señalan que su participación es escasa y no tienen en cuenta sus opiniones ni son consultados para nada. Por ello, el autor señala que “la desigual distribución del poder en los Centros dificulta sustancialmente la implantación de procesos participativos” (p. 105). Otros estudios en el Perú han hecho referencia también a esta situación (ver, por ejemplo, Callirgos, 1995; Ames, 1999; Cuglievan, 2006), con la que volvemos a tropezar en el presente estudio. Creemos sin embargo que el interés que suscita la participación entre los niños, niñas y adolescentes que asisten a las escuelas públicas es una oportunidad que debe ser aprovechada más ampliamente, a través del fortalecimiento de espacios y mecanismos de participación, lo que requerirá el replanteamiento de las relaciones de poder que mantienen las decisiones en manos de los directores y docentes y no permiten la participación efectiva de niños y jóvenes.

7

Conclusiones y recomendaciones finales

Iniciamos este libro resaltando la importancia de escuchar la voz de los niños, niñas y adolescentes, tanto porque es su derecho expresar una opinión sobre los asuntos que los afectan, como porque hacerlo contribuye a nuestra comprensión de dichos asuntos y a trabajar para mejorarlos. Los resultados de la investigación que hemos presentado a lo largo de estas páginas nos reafirman en esta dirección. En este último capítulo nos detenemos a discutir los principales hallazgos del estudio, y las reflexiones e implicancias que se derivan de ellos.

Al hablar de su escuela, los niños, niñas y adolescentes participantes en este estudio expresan en principio una evaluación en general positiva de ella, y la valoran como espacio de aprendizaje y encuentro. Esto contrasta, no obstante, con los profundos cuestionamientos que hacen sobre aspectos fundamentales de su experiencia escolar. En efecto, los estudiantes señalaron un conjunto de situaciones y elementos que desearían cambiar y mejorar en su escuela, como su relación con los docentes, el desempeño de estos, la presencia del castigo físico, la necesidad de mejorar la infraestructura y el acceso a los servicios, así como las limitaciones en los canales de participación y las demandas por nuevos aprendizajes.

Estos hallazgos podrían parecer contradictorios, pero creemos que no es así. Por el contrario, con su valoración positiva los estudiantes dan cuenta de la importancia que tiene para ellos la escuela como espacio de socialización y aprendizaje, y el lugar prominente que ocupa la educación en sus proyectos de vida. No consideramos que se trate de un conformismo acrítico que carece de otros referentes para comparar, o que nos estén ofreciendo la respuesta que piensan que “deben” dar. Más bien, esta evaluación positiva mues-

tra una identificación con la escuela y con lo que la educación escolar representa en sus vidas, presentes y futuras. Este hallazgo debería constituir una fortaleza sobre la cual seguir construyendo un vínculo positivo con la escuela, que redunde en mejores aprendizajes. Sin embargo, los estudiantes son a la vez conscientes de las limitaciones de la escuela en la que estudian, mostrando que quieren más de la escuela y que aspiran a una educación más integral y equitativa, y abordan una serie de aspectos centrales para lograrlo. Discutiremos a continuación estos aspectos y los desafíos que se plantean en el actual sistema educativo peruano (Sección 7.1).

7.1 Aspectos y desafíos del actual sistema educativo peruano

Para empezar, los estudiantes resaltaron la importancia de contar con ambientes escolares adecuadamente implementados, con infraestructura, mobiliario y equipamiento en buenas condiciones y en cantidad suficiente para satisfacer las necesidades de toda la población escolar. Por ello, aunque en general, como ya mencionamos en el Capítulo 3, gustan de sus escuelas, plantean la necesidad de ampliar y mejorar los espacios recreativos y mejorar las condiciones físicas del aula, para poder estudiar en condiciones adecuadas, que les permitan un buen aprendizaje. Niños, niñas y adolescentes identifican así que las condiciones en que se encuentran los ambientes de aprendizaje son fundamentales para garantizar el buen aprendizaje, como lo señala también la mayor parte de la investigación realizada en educación (ver por ejemplo Hernandez Zavala *et al.*, 2006; Pozzi-Escot y Zorrilla, 1994; Montero *et al.*, 2001; Ames, 2005; Bello y Villarán, 2004).

Al respecto, hemos podido comprobar que, en líneas generales, las condiciones de la mayoría de las escuelas en donde estudian los niños, niñas y adolescentes participantes de este estudio es buena, lo cual muestra sin duda un avance con respecto a períodos previos (como las décadas de 1980 y 1990) y una mayor conciencia de la importancia de este aspecto en el proceso educativo por parte de las autoridades. Por ello, es importante alentar y dar continuidad al esfuerzo que diversas instancias de gobierno (central, regional y local) vienen realizando para mejorar la infraestructura escolar a fin de que llegue a alcanzar niveles óptimos. En este sentido, el proceso de descentralización en marcha ha permitido mayores iniciativas a los diversos niveles de gobierno para contribuir en mejorar la educación escolar en las regiones.

Sin embargo, constatamos también la persistencia de condiciones de estudio muy desiguales entre las regiones y al interior de ellas. Particularmente las precarias condiciones de una escuela que atiende a niños indígenas en la Amazonía llamaron nuestra atención y muestran la necesidad de un esfuerzo más decidido por llegar a los estudiantes menos

atendidos, sin descuidar al conjunto de la población escolar. Otros estudios que analizan muestras más amplias confirman que, en efecto, las escuelas que atienden a población indígena en su mayoría tienen menos recursos y están en peores condiciones que aquellas a las que asisten mayoritariamente estudiantes no indígenas (Cueto *et al.*, 2010, Unicef, 2010). Ello nos muestra una oferta educativa desigual en perjuicio de la población indígena, particularmente rural y amazónica, que es necesario corregir. Los niños, niñas y adolescentes entrevistados se mostraron en contra de estas y otras desigualdades que afectan su experiencia educativa. Así, los estudiantes reclamaron una mayor equidad en la atención al conjunto de la población escolar, no solo entre diversas regiones y escuelas sino, incluso, al interior de sus propias escuelas. Como pudimos constatar, las buenas condiciones en la infraestructura y un mejor equipamiento existente en las escuelas no siempre están disponibles para todos los estudiantes, sino solo para algunos de ellos (los de primaria o los de secundaria, o algunas secciones de uno de estos niveles). Así, es necesario hacer un mayor esfuerzo para atender a la población escolar en cada institución educativa y no solo instalar servicios que sean utilizados por una parte de ella. Esta situación, que muchas veces pasa desapercibida al examinar datos agregados (como número de escuelas con/sin computadoras, bibliotecas o infraestructura de material noble, etc.) fue acuciosamente señalada por los estudiantes y requiere ser tomada en cuenta.

A través de su reclamo por mejores condiciones materiales para aprender, consideramos que niños, niñas y adolescentes están ejerciendo su derecho a la educación y constituyéndose en sujetos de derecho. La demanda de los estudiantes ya no es solamente al acceso, a asistir y estudiar en la escuela, sino a hacerlo en las mejores condiciones posibles, para así aprender más y mejor. Esto nos muestra una población estudiantil más consciente de su derecho a exigir cambios en esta dirección.

Del mismo modo, sus demandas con respecto a docentes que cumplan con brindarles una buena enseñanza y contribuyan con el logro de aprendizajes nos mostraron un alumnado bastante más exigente de lo que pensábamos encontrar en un inicio. Los estudiantes resaltaron que para aprender necesitan maestros que les muestren paciencia y apertura, que expliquen con claridad, demostrando una buena formación profesional y manejo de conocimientos, pero también el uso adecuado de estrategias pedagógicas pertinentes, que mantengan su atención e interés, que promuevan su participación y los involucren como parte del proceso de aprendizaje. Asimismo, esperan que sus docentes sean responsables y respetuosos con ellos, que los traten de manera igualitaria y sin favoritismos por individuos o grupos.

Quieren asimismo un trato amable, una mayor confianza y diálogo con sus docentes, una actitud que demuestre preocupación por ellos y sus aprendizajes, y no quieren ser golpeados ni maltratados física o verbalmente. Los niños y niñas indígenas quieren además

que sus maestros puedan comunicarse con ellos en su propia lengua, para explicarles con mayor claridad ciertas cosas, y que a la vez les enseñen más y mejor castellano para relacionarse con su entorno más amplio.

Niños, niñas y adolescentes aportan así elementos que consideramos fundamentales en la tarea de definir criterios de buena docencia. En particular quisiéramos recalcar que los estudiantes participantes han hecho referencia tanto a la dimensión académica como a la afectiva en su definición de un buen docente. Ambos aspectos deberían trabajarse y tomarse en cuenta en el proceso de formación docente y en los procesos de apoyo y acompañamiento al docente en ejercicio.

Aunque hemos enfatizado aquí los indicadores y rasgos asociados a la buena docencia, es decir, las aspiraciones de los estudiantes, justamente en nuestro esfuerzo por aportar a la definición de criterios en esta dirección, podemos señalar que las características de los docentes en las escuelas visitadas son muy variadas. Los estudiantes han señalado que sus docentes poseen tanto características positivas como negativas, y aunque valoran a los que muestran más de lo primero, quisieran cambios para que los rasgos negativos (mala enseñanza, irresponsabilidad, maltrato, etc.) no subsistan.

Quisiéramos resaltar aquí un rasgo en particular que emerge con fuerza entre los estudiantes y que consideramos perjudican los aprendizajes y a la vez generan aprendizajes negativos. Nos referimos a la extendida presencia del castigo físico por parte de los docentes hacia niños y niñas, particularmente en primaria, así como a las agresiones verbales, que constituyen formas flagrantes de humillación¹⁰. Hemos podido constatar una vez más que nuestro actual sistema educativo, si bien oficialmente se declara en contra, en la práctica, tolera y permite el uso del castigo físico y psicológico y no provee a los docentes de espacios de formación y reflexión para buscar formas alternativas de disciplina. Ello contraviene directamente la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que explicita muy claramente en el artículo 28, dedicado al derecho a la educación, que “los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención”. Más aún, en la Observación General No. 1 del Comité por los Derechos del Niño, el párrafo 8 indica que “el castigo corporal es incompatible con el respeto a la dignidad intrínseca del niño y con los límites estrictos de la disciplina escolar”.

El castigo físico y psicológico constituye pues una vulneración de los derechos de la Convención, no solo en lo que respecta al derecho a la educación, sino también al derecho

¹⁰ En otros estudios hemos encontrado similares situaciones, ver por ejemplo Ames, 1999; Ames, Rojas y Portugal, 2010b.

del niño a su integridad física y a ser protegido contra toda forma de violencia; y muestra de manera descarnada el diferencial de poder entre niños y adultos y la forma en que los adultos a cargo de ellos en el espacio escolar se consideran con derechos sobre el cuerpo de los niños. Los niños claramente rechazan el castigo físico, aunque en ocasiones puedan justificarlo debido al proceso que lo ha convertido en algo “natural” y “necesario” en nuestras escuelas. Es necesario cuestionar la “naturalidad” con la que el castigo físico aparece instalado en gran parte del sistema educativo, y ello requiere del apoyo y soporte a los docentes para que el control de la disciplina, la resolución de conflictos y el manejo del grupo puedan realizarse por medio de formas no violentas. Organismos internacionales como la Unesco han elaborado guías específicamente destinadas a los docentes con este propósito (ver Unesco, 2009), pero este tipo de materiales requieren ser difundidos y trabajados por el Ministerio de Educación para enfrentar decididamente el tema del castigo físico.

Esto es fundamental no solo para proteger la integridad de los niños, sino para evitar aprendizajes negativos y nuevas formas de violencia. En efecto, al no ofrecer a los niños otras alternativas, la escuela misma los induce a reproducir estas estrategias violentas en su negociación e interrelación con su grupo de pares, como parece demostrarlo la reciente visibilización de la violencia entre estudiantes en las escuelas peruanas¹¹. Las referencias a este tema fueron pocas en este estudio pero no estuvieron ausentes, ya que los estudiantes señalaron que sus pares, así como son muchas veces una fuente de apoyo, en otras ocasiones son agresores y pueden constituirse en una influencia negativa (cuando los inducen al pandillaje, las peleas, el consumo de drogas y alcohol, el inicio prematuro de las relaciones sexuales, etc.). Los alumnos de secundaria en particular ofrecieron testimonios que indicarían la persistencia de una cultura escolar estudiantil agresiva, autoritaria, discriminatoria y transgresora, en la cual la violencia tiene fácil cabida. Sin embargo, sería necesario indagar específicamente en esta problemática para poder arribar a conclusiones más precisas, lo cual escapaba al mandato central del presente estudio. No obstante, es necesario recalcar que ambas formas de violencia están interrelacionadas.

Los niños, niñas y adolescentes que participaron en este estudio consideran al maestro como una figura central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y muestran aprecio por los docentes que poseen las características positivas que asocian a un buen desempeño. No obstante, a la vez demandan una mayor participación en la clase y un mayor diálogo con sus docentes. Con ello reclaman el reconocimiento que ellos son también agentes activos de su proceso educativo y que ese reconocimiento es esencial para el cumplimiento de su derecho a la educación. Los estudiantes señalaron también la presencia de múltiples

11 La prensa nacional reporta varios casos en 2010, ver por ejemplo: <http://elcomercio.pe/peru/466120/noticia-nino-anos-murio-victima-golpiza-dada-dos-sus-companeros-colegio>

agentes que contribuyen al aprendizaje, principalmente sus pares, es decir, otros niños, niñas y adolescentes con los que estudian. Asimismo, resaltaron el papel del apoyo familiar para contribuir a sus aprendizajes.

Los estudiantes muestran así conocimiento de que las interacciones que hacen posible el aprendizaje son múltiples y que conciben el aprendizaje como un proceso amplio, complejo e integral, en tanto involucra dimensiones afectivas, cognitivas y sociales. Por ello, de acuerdo a los niños, niñas y adolescentes, diversos son los factores que afectan el aprendizaje, y tienen que ver tanto con aspectos intraescolares que ya hemos señalado –como la relación con sus docentes y sus habilidades de enseñanza, el clima emocional del aula y la escuela, o la relación con sus pares; como también con factores extraescolares– como con la situación familiar y el trabajo infantil.

En relación a los factores extraescolares, los estudiantes consideraban los problemas de violencia doméstica y estrechez económica como adversos al aprendizaje y reconocían también que el apoyo material y moral de los padres es fundamental para lograr sus aprendizajes. Sus visiones en torno al trabajo infantil como factor que afecta el aprendizaje fueron mixtas, pues aunque algunos alumnos, fundamentalmente los urbanos, consideran que el trabajo afecta negativamente los estudios, otros consideran que el trabajo no es perjudicial y lo ven como un espacio de aprendizaje o parte integral de su vida cotidiana, especialmente el trabajo que realizan como parte de su unidad doméstica y particularmente entre poblaciones rurales e indígenas. En ambos casos sin embargo se reconoce que demasiado trabajo no permite dedicarse adecuadamente a los estudios, pues afecta su desempeño.

Niños, niñas y adolescentes reconocen en la escuela un importante lugar de aprendizaje, que es a la vez un espacio de juego, encuentro y socialización que valoran. Para ellos, muchos aprendizajes tienen lugar en la escuela, no solo los estrictamente curriculares, sino también otros de carácter moral, conductual, social y lúdico (se refirieron a valores, conductas, juegos y relaciones de pares), mostrando conciencia de la integralidad y a la vez variedad de los aprendizajes, y resaltando que estos podían ser tanto positivos como negativos, en estos últimos señalan aprendizajes relativos a la discriminación, el abuso, la trasgresión, etcétera.

Siendo la escuela un espacio valioso y fundamental, no es sin embargo el único donde los niños, niñas y adolescentes aprenden: todos coincidieron en señalar diversos espacios de aprendizaje como el hogar, la comunidad, la calle, la chacra, el de trabajo, las cabinas de internet, etc. Más aún, señalaron que algunos de los aprendizajes que tienen lugar en estos otros espacios deberían ser incorporados a la escuela, resaltando una vez más la dificultad de la institución escolar para abrirse a la comunidad y la importancia central de una relación escuela-comunidad más abierta a la comunicación entre ambas y no solo al dominio del discurso unilateral de la primera. Con sus pedidos, los niños, niñas y adolescentes le dan

un claro mensaje a la escuela, desafiándola a reconocer y abrazar la diversidad de las experiencias e identidades infantiles que recibe, y los múltiples aprendizajes que ello conlleva, y que muchas veces pasan desapercibidos en el espacio escolar. Así, entre las demandas de nuevos aprendizajes que señalaron los niños, niñas y adolescentes, podemos encontrar las tradiciones y conocimientos provenientes de otras matrices culturales, en el caso de los niños indígenas; los saberes locales entre la población rural y migrante; las expresiones artísticas y las tecnologías modernas, en todos; y, también en todos, un mayor espacio para el juego.

La diversidad de demandas que plantean los estudiantes con respecto a nuevos aprendizajes muestra con claridad no solo un pedido de mayor apertura de la escuela hacia la comunidad y a las necesidades del mundo contemporáneo, sino también una concepción amplia e integral de la formación escolar que esperan. En ese sentido, niños, niñas y adolescentes aportan directamente en la tarea de definición del marco curricular de aprendizajes esenciales en curso. Los estudiantes nos recuerdan que lo “esencial” no puede ser definido de manera reduccionista que sus demandas de aprendizaje abarcan diversos aspectos de su identidad y necesidades de desarrollo. Asimismo, cuestionan una definición estrecha del aprendizaje escolar que solo se centre en el logos (la palabra, lo racional) y reclaman considerar otras dimensiones que incluyan su corporalidad, su formación moral, el manejo de sus emociones y su sensibilidad artística.

En este sentido, y en relación a la forma en que el juego ha emergido entre sus necesidades, debemos decir que niñas, niños y adolescentes parecen intuir con lucidez que el juego no solo es, en sí mismo, aprendizaje, sino condición necesaria para otros aprendizajes, como la investigación más reciente muestra (Lester y Russell, 2010). A pesar de ello, el juego está acotado en determinados espacios y tiempos (el patio, el recreo), marginado en gran medida de las estrategias pedagógicas, y excluido de la definición de un buen estudiante.

Niños, niñas y adolescentes tienen una fuerte motivación para estudiar, enraizada en una cultura compartida por la gran mayoría de peruanos en torno al valor de la educación para progresar en la vida; saben además lo que la escuela les pide para considerarlos buenos estudiantes: obedecer, estudiar, portarse bien. Quieren hacerlo en muchos casos y en otros más incluso lo hacen. Pero en la mayor parte de los testimonios reconocen dificultades para llegar al ideal: son niños, niñas y adolescentes a los que les gusta jugar, distraerse, conversar, como a todos, y el ideal puede tornarse “aburrido”. Así, a pesar de que reconocen su papel en cumplir con su rol de estudiantes y mostrar “voluntad” para aprender, parecen demandar una concepción más amplia del “buen estudiante” que no niegue parte de lo que son. En este sentido también piden que la escuela tome en cuenta otras cosas que ellos hacen y son (sus identidades, roles y responsabilidades en su familia y su comunidad más amplia) para definir este deber ser en correspondencia.

De otro lado, reclaman a su vez una mayor participación, desde su rol como estudiantes, en la consulta y toma de decisiones con respecto a la escuela. Niños, niñas y adolescentes señalan que su participación en la vida escolar es todavía mínima en relación al contexto político o de gestión de la escuela en sí, a pesar de que existen instancias de participación y representación estudiantil que deberían actuar como canales para ello. Sin embargo, cuando existen, estas instancias parecen ser una mera formalidad, no cumplen con su rol representativo (de recoger y llevar las voces de los estudiantes) y los pocos estudiantes que participan de estos cargos tampoco tienen una real participación en la toma de decisiones sobre la escuela, que queda en manos de los adultos, docentes y directores. No obstante ello, los estudiantes reconocen que participan y colaboran en un conjunto de actividades escolares, mostrando una comprensión amplia de su idea de participar y su disposición a contribuir con la escuela, aunque nunca son consultados con respecto a la organización de dichas actividades o las decisiones alrededor de ellas. También participan a nivel de su aula y en la interacción con su docente y compañeros, y en ese ámbito reclaman una mayor posibilidad de participación.

Los resultados de este estudio sugieren que es necesario indagar con mayor profundidad determinados temas. Una futura agenda de investigación debería contemplar en particular el tema de la violencia en las escuelas, tanto en relación al castigo físico y psicológico reportado aquí, como en relación a la violencia entre pares o al impacto de la violencia exterior (por ejemplo las pandillas) en el clima escolar. Otro tema de fundamental importancia, que requiere de una aproximación específica, es el de la discriminación. Los estudiantes se mostraron muy sensibles a cualquier tipo de discriminación por parte de sus docentes, y reconocieron también que entre pares la discriminación existe y se “aprende”. Es necesario comprender mejor los mecanismos y las formas que adopta el ejercicio de la discriminación en la escuela, cómo se vincula con el ejercicio mismo de la violencia, e indagar también en la cuestión de género, es decir, cómo afecta en particular, o en ciertas formas características y diferenciadas, a varones y mujeres en el espacio escolar. En este estudio por ejemplo, fueron pocos los reportes de acoso o abuso sexual, pero no estuvieron ausentes, y mostraron que son las niñas más frecuentemente quienes sufren este tipo de acoso. Una indagación más sistemática sobre estos temas y su interrelación contribuiría a identificar los problemas y las posibles acciones para avanzar en su solución.

En conjunto, los niños, niñas y adolescentes participantes de esta investigación nos han ofrecido aportes que consideramos lúcidos, complejos, reveladores, incisivos, y críticos en los diversos temas que hemos trabajado con ellos. Nos han mostrado además aspectos que desconocíamos, nos han hecho repensar las premisas de las que partíamos y nos han permitido nuevos aprendizajes, posibles solo gracias al diálogo con ellos. Se han mostrado conscientes de su derecho no solo a la educación sino a una buena educación, y han reconocido que juegan un papel central y tienen una responsabilidad también en este proceso,

demandando a la vez mayores espacios de participación para poder expresar sus puntos de vista y necesidades con miras a mejorar sus procesos educativos.

Esto nos alienta y nos estimula a continuar buscando formas de diálogo y colaboración para hacer realidad los derechos que asisten a los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, nos preocupa encontrar evidencias de que la escuela y sus diversos actores, como los docentes, directores y auxiliares, no terminan aún por reconocerlos como sujetos de derechos en el más puro sentido del término. No solo la prevalencia del castigo físico que hemos encontrado, o la dureza de las agresiones verbales que han reportado en algunas escuelas, son clara prueba de ello, sino también su exclusión institucionalizada de espacios de deliberación y toma de decisiones, a pesar de que les asiste el derecho a ser escuchados y a ser tomados en cuenta¹².

Más aún, las nociones de jerarquía y autoridad que prevalecen en el espacio escolar muchas veces pasan por alto los derechos de los niños, niñas y adolescentes y los subsumen en una categoría impersonal: los “alumnos”, que al parecer, no tendrían derechos. Así lo experimentamos cuando, en el proceso de pedir consentimiento –esto es, su permiso, a un grupo de adolescentes, para que participen en las actividades del estudio, un director nos dijo con displicencia: “No les pregunte, son alumnos”. Esto es, tienen que obedecer, les guste o no, quieran o no. Este episodio mostró descarnadamente que más allá del declarado interés por el bienestar de los alumnos, o de un genuino deseo de educarlos, puede subsistir una concepción jerárquica que no termina por reconocerlos como sujetos con iguales derechos, y que pasa por alto estos derechos. Es necesario entonces trabajar no solo con niños, niñas y adolescentes, sino también con sus entornos educativos inmediatos, para visibilizar y transformar estas culturas escolares que ignoran, limitan u obstaculizan la plena realización de sus derechos.

Como hemos aprendido en esta investigación, escuchar a los niños, niñas y adolescentes y permitirles participar en un diálogo fructífero con otros niños y adultos, que pueda tener consecuencias en las decisiones y procesos educativos que los afectan, no solo es un derecho que los asiste, sino que además, enriquece enormemente nuestra comprensión de la realidad y de los procesos educativos.

¹² Artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño.

7.2 Recomendaciones de políticas

Los resultados del estudio realizado nos llevan a plantear las siguientes recomendaciones a tomar en cuenta en el desarrollo de políticas públicas relacionadas a la educación:

1. Fomentar la participación real (y no meramente formal) de niños, niñas y adolescentes en la gestión escolar a diversos niveles: desde el aula hasta la gestión de la escuela. Para ello es necesario trabajar con directores, docentes, padres y madres de familia y estudiantes, de modo que se permita, facilite y desarrolle diversas formas de participación estudiantil con consecuencias efectivas en la gestión escolar.
2. Todos los actores involucrados en el sistema educativo deben reconocer al niño como sujeto de derechos y no solo como beneficiario de estos, tomando en cuenta su opinión para su mejor cumplimiento. El involucramiento de los estudiantes en el quehacer educativo implica repensar la educación bajo un enfoque más inclusivo y democrático, lo que supone un reto a diversos niveles del actual sistema escolar, pero a la vez constituye un mandato de la legislación.
3. Es necesario actuar decididamente frente al problema de la violencia en los espacios de aprendizaje y, especialmente, brindar herramientas a docentes, auxiliares y directores, padres y madres de familia, niños, niñas y adolescentes para *evitar toda forma de castigo físico y psicológico* y encontrar formas alternativas para el manejo de la disciplina. El castigo físico y psicológico es contrario al buen desarrollo del niño y niña, obstaculiza su aprendizaje y disminuye su autoestima.
4. Enfrentar el castigo físico requiere un enfoque holístico, que involucre a diversos actores (docentes, directivos, padres y madres de familia, estudiantes). En particular es necesario mencionar que no solo los docentes en ejercicio, sino también los estudiantes de docencia –futuros maestros– requieren una formación que cuestione y brinde alternativas al manejo de la disciplina cuando va de la mano con el castigo físico.
5. La formación docente debe considerar el desarrollo de conocimientos y habilidades académicas, pero también relacionales, en el futuro docente: ambas son fundamentales para lograr un buen desempeño en el aula. El conocimiento de los derechos del niño y el respeto por ellos no puede estar ausente de dicha formación.
6. El currículo escolar necesita enriquecerse y abrirse a un conjunto de aprendizajes que actualmente se excluyen del espacio escolar, como los conocimientos locales y los saberes tradicionales por un lado, y las nuevas tecnologías de información y comunicación, por otro. Los diversos tipos de pensamiento involucrados requieren de la apertura del conocimiento escolar tradicional hacia nuevas formas de aprendizaje.

7. Las estrategias de aprendizaje, tanto en primaria como en secundaria, deben involucrar más centralmente el uso del juego, en tanto este propicia el bienestar y desarrollo del niño y del adolescente, posibilitando más y mejores aprendizajes. Es necesario replantear el espacio marginal que ocupa hoy el juego en el espacio escolar y permitir nuevas formas de interacción, pensamiento y actuación a partir del mismo.
8. El desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes requiere atender no solo su necesidad de contenidos conceptuales, sino también su desarrollo sicomotor, su corporalidad y expresividad artística, y su bienestar socioemocional. Los cursos y talleres relacionados con el arte y el deporte que permiten atender estos aspectos deben ser reforzados y diversificados para proporcionar a los niños, y particularmente a los adolescentes, más oportunidades en esta dirección.
9. Los espacios de aprendizaje (aulas, escuelas, talleres, laboratorios, zonas recreativas, etc.) deben ser adecuados para la tarea que tiene lugar en ellos: el mejoramiento de la infraestructura, el equipamiento y el mobiliario escolar debe ser constante y ofrecer óptimas condiciones de estudio para todos los niños, niñas y adolescentes, a fin de permitir el desarrollo adecuado de sus aprendizajes.
10. Para lograr el cumplimiento del derecho de los niños, niñas y adolescentes a una buena educación, es necesario involucrarlos centralmente, pero también a los padres y madres de familia, a los docentes y personal directivo y de apoyo, y a las autoridades en general, a fin de concertar esfuerzos y compartir una perspectiva común basada en el enfoque de derechos, que permita su realización.

na pro...
terios de buen desempeño docente



Referencias bibliográficas

- ▶ Alarcón, Walter (2001). *Trabajar y estudiar en los andes. Aproximación al trabajo infantil en las comunidades rurales de Cuzco y Cajamarca*. Lima: UNICEF.
- ▶ Alcázar, Lorena (2008). "Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú". En: Benavides, Martín (ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.
- ▶ Ames, Patricia (2008). *Investigando la niñez desde las ciencias sociales: vacíos y desafíos metodológicos*. Ponencia presentada en la mesa magistral del VI Simposium de Estudiantes de Antropología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 31 de Octubre 2008.
- ▶ Ames, Patricia (2006a). "La escritura en la comunidad rural y las prácticas letradas de varones y mujeres". En: Ames, Patricia (ed) *Las brechas Invisibles*. Lima: IEP.
- ▶ Ames, Patricia (2006b). *Informe final del proyecto: Democratizando la escuela pública. Programa de evaluación de cluster "modelos de acción para la equidad en el acceso al conocimiento"*. IIPÉ-UNESCO / Sede Regional Buenos Aires Fundación Ford. Manuscrito.
- ▶ Ames, Patricia (2006c). "Multigrade schooling and literacy. Linking literacy learning home, community and primary school in Peruvian Amazon". En: Little, Angela (ed). *Education for all and multigrade teaching: challenges and opportunities*. Países Bajos: Springer.
- ▶ Ames, Patricia (2005). Experiencias relevantes de educación orientada al desarrollo rural alternativo en el Perú. En: Ayuda en Acción, *La Nueva Ruralidad: Desafíos y propuestas*, Ayuda en Acción, Lima, pp. 242-267.
- ▶ Ames, Patricia (1999). "El poder en el Aula: Un estudio en escuelas rurales andinas". En: Tanaka, Martin (ed.). *El poder visto desde abajo: democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: IEP.
- ▶ Ames, Patricia (1996). *Los niños también se dan cuenta. Imagen de violencia, el terrorismo y política desde los niños de collique*. Tesis (Lic.) -- PUCP. Facultad de Ciencias Sociales. Mención: Antropología. Lima.
- ▶ Ames, Patricia y Francesca Uccelli (2008). "Formando futuros maestros: Observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos". En: Benavides, Martín (ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.

- ▶ Ames, Patricia y Vanessa Rojas (2011). *Cambio y oportunidad: la transición de la primaria a la secundaria en el Perú rural y urbano*. Documento de Trabajo 63. Lima: Niños del Milenio.
- ▶ Ames, Patricia y Vanessa Rojas (2010). *Infancia, transiciones y Bienestar en Perú: Una revisión bibliográfica*. Nota técnica 16. Lima: GRADE; Niños del Milenio.
- ▶ Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2010a). *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de niños del milenio en el Perú*. Lima: GRADE, Niños del Milenio.
- ▶ Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2010b). *Continuidad y respeto por la diversidad: Fortaleciendo las transiciones tempranas en Perú*. Cuadernos sobre desarrollo Infantil Temprano 56S, Estudios sobre las transiciones en la primera infancia. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- ▶ Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2009a). *Empezando la Escuela: ¿Quién está preparado?* Documento de Trabajo 47. Lima: GRADE, Niños del Milenio.
- ▶ Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2009b). *Young Lives Qualitative Research: Round 1 – Peru*. Technical Note 18. Oxford: Young Lives. Consultado 16 de diciembre 2010 en: <http://www.younglives.org.uk/our-publications/technical-notes/young-lives-qualitative-research-round-1-2013-peru> Anderson Jeanine (1994). *La socialización infantil en comunidades andinas y de migrantes urbanos en el Perú. Proyecto de innovaciones pedagógicas no formales*, Documento de trabajo 1, Lima: MINEDU, Fundación Bernard Van Leer
- ▶ Anderson, Jeanine (1987). “Imágenes de la familia en los textos y vida de escolares”. *Revista Peruana de Ciencias Sociales*. 1 (1) pp. 115-135.
- ▶ Ansión, Juan (ed.) (2000). *Autoridad en Espacios locales*. Lima: PUCP.
- ▶ Ansión, Juan (1990). “Los principios de la educación Familiar”. En: Montero, Carmen (ed.). *La escuela rural, variaciones sobre un tema*. Lima: FAO.
- ▶ Ansión, Juan (1989). *La escuela en la comunidad campesina*. Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina, FAO - Suiza, Lima: Ministerio de Agricultura.
- ▶ Ansión, Juan (1986). “La escuela asustaniños o la cultura ante el saber de occidente”. En: *Páginas*, Revista del Centro de Estudios y Publicaciones (CEP), 11 (79) pp. 8-13.
- ▶ Antúnez Regalado, María Josefina (2008). *La acción docente en la formación de valores ciudadanos de las alumnas de quinto de secundaria de la institución educativa Presentación de María*. Tesis (Lic.) -- PUCP. Facultad de Educación. Mención: Educación. Lima.

- ▶ Barrios, Oscar e Inmaculada Bordas, (s/f.). *Los aprendizajes de los alumnos y sus percepciones frente a su evaluación*. Chile. Consultado 16 de diciembre 2010 en: <http://www.google.com.pe/url?sa=t&source=web&cd=8&ved=0CDEQFjAH&url=http%3A%2F%2Ftecnologiaedu.us.es%2Festilosdeaprendizaje%2FComunicaciones%2FEE%2520AA%2520Evaluacion%2FBarrios-Bordas.doc&rct=j&q=percepci%C3%B3n%20estudiantes%20escuela&ei=kfzGTMGPHIP88Aae-JCxDw&usg=AFQjCNHr7okgjUA694mZ8cruYDi6Nch2dQ&cad=rja> Benavides, Martín; Magrith Mena y Carmen Ponce (2010). *Estado de la niñez Indígena en el Perú*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- ▶ Biatchfor, Peter (2010) “Pupils’ views on school work and school from 7 to 16 years”. *Research Papers in Education* 11 (3) pp. 263-268.
- ▶ Biondi, Juan y Eduardo Zapata (1990) *Lo que piensan los niños sobre la escuela*. Lima: Universidad de Lima.
- ▶ Brousset, Hugo Martín (2008). *El manejo de la identidad y la diversidad en la institución educativa pública Bartolomé Herrera: estudio etnográfico de una ex gran unidad escolar*. Tesis (Lic.) -- PUCP. Facultad de Ciencias Sociales. Mención: Antropología. Lima.
- ▶ Calderón, Mauricio (2004). “Informe de Estudio Comparativo de Desarrollo Infantil entre niños y niñas que asisten a Wawa Wasis, No Wawa Wasis y de cunas privadas”. Reporte Interno, Lima: MINEDU.
- ▶ Callirgos, Juan Carlos [s/f]. “La escuela y la identidad masculina: convirtiéndonos en machos a la fuerza”. Artículo presentado en el Taller Aproximaciones a la Masculinidad, Lima.
- ▶ Callirgos, Juan Carlos (1995). *La discriminación en la socialización escolar*. Lima: PUCP. Facultad de Ciencias Sociales.
- ▶ Camfield, Laura y Yisak Tafere (2009). *Children with a good life have to have school bags: Diverse understanding of wellbeing among older children in three Ethiopian Communities*. Documento de Trabajo 37. Oxford: Young Lives.
- ▶ Carbajo, José Luis y Gonzalo Espino (2000). *Estudiantes y ciudadanos: líderes escolares en Ayacucho*. Lima: Tarea.
- ▶ Carrillo, Rita (1997). *Para relacionarnos mejor. Fascículos para trabajar la discriminación cultural a través del currículo escolar, para segundo de secundaria*. Lima: Tarea.
- ▶ Cayo Quintana, Blanca María (2009). *Escuela y formación de ciudadanía: un estudio etnográfico de la institución educativa “San Martín”*. Tesis (Mag.) -- PUCP. Escuela de Posgrado. Mención: Derechos Humanos. Lima.

- ▶ Cayo Rodríguez, Amparito (2010). Comentarios a la ponencia “Percepciones de los niños, niñas y adolescentes sobre su educación”. Presentados ante el I Congreso Pedagógico Nacional, CNE, Trujillo, 5 de agosto.
- ▶ Céspedes Rossel, Nélica (1999). *La escuela y los derechos humanos de las niñas y los niños*. Lima: Tarea.
- ▶ Céspedes Rossel, Nélica (1997). *En la escuela trabajamos por nuestros derechos: la participación infantil*. Lima: Tarea.
- ▶ Comité de los Derechos del Niño (2009). *Observación General N° 12 “El derecho del niño a ser escuchado”* CRC/C/GC/12. Ginebra, Suiza: Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.
- ▶ Cornejo, Rodrigo y Jesús Redondo (2001). “El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana”. *Última década* 9 (15) pp. 11-52. Consultado 16 de diciembre 2010 en: <http://www.scie-lo.cl/pdf/udecada/v9n15/art02.pdf>
- ▶ Contreras, Blanca (2005). *Micropolítica escolar: estilo de liderazgo de una directora y participación de docentes y alumnos en la gestión escolar. Estudio de caso en un centro educativo de nivel secundaria de Lima Norte*. Tesis (Mag.). —PUCP. Escuela de Posgrado. Maestría en Educación. Mención: Gestión de la Educación. Lima.
- ▶ Cornejo Chavez, Rodrigo y Jesús María Redondo Rojo (2007). “Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual”. *Estud. pedagóg.* [online]. 33 (2) pp. 155-175.
- ▶ Cortez Abanto, Rosalyn Michele (2007). *Clima emocional que se presenta en las aulas de segundo de secundaria del Colegio Isabel Flores de Oliva, en las áreas de matemática e idioma extranjero (inglés)*. Tesis (Lic.) -- PUCP. Facultad de Educación, Lima.
- ▶ Cueto, Santiago; Javier Escobal, Mary Penny y Patricia Ames (2011). *Peru country report Round 3*, Oxford. Young Lives.
- ▶ Cueto, Santiago; Gabriela Guerrero; Juan León; Elisa Seguí e Ismael Muñoz (2010). Explaining and overcoming marginalization in education: a focus on ethnic/language minorities in Peru. Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2010, Reaching the marginalized*.
- ▶ Cueto, Santiago; Gabriela Guerrero, Claudia Sugimaru y Alvaro M. Cevallos (2010). “Sense of Belonging and transition to high schools in Peru”. En: *International Journal of Educational Development* 30 (3) pp. 277-287.

- ▶ Cueto, Santiago; Gabriela Guerrero, Juan Leon, Alvaro Zevallos y Claudia Sugimaru (2009). *Promoting early childhood development through a public program: the case of the Wawa Wasi in Peru*. Young Lives Working Paper 51. Oxford: Young Lives.
- ▶ Cueto, Santiago; Cecilia Ramírez, Juan León y Sandra Azañedo (2006). “Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho”. En: Benavides, Martín (ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Lima: GRADE.
- ▶ Cueto, Santiago, Fernando Andrade y Juan León (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la escritura, la matemática, y las lenguas indígenas*. Documento de trabajo 44. Lima: GRADE.
- ▶ Cuglievan, Gisele (coord.) (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana. Estudio cualitativo en 5 escuelas estatales de lima*. Lima: Ministerio de la Educación. Consultado 16 de diciembre 2010 en: http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=86&v_plantilla=2
- ▶ Cussiánovich, Alejandro (2010). *Ensayos sobre infancia II. Sujeto de Derechos y Protagonista*. Lima: IFEJANT.
- ▶ De Giraldo, Ligia y Rosalba Mera (2000). “Clima social escolar: percepción del estudiante” En: *Colombia Médica* 31 (1) pp. 23-27.
- ▶ Espinoza, Adriana (2001). *¿Hasta cuándo sin educación?: Análisis de las percepciones y necesidades educativas de las niñas trabajadoras en hogares ajenos*. Bogotá: Save the Children.
- ▶ Espinoza, Giuliana (2004). “Currículo y equidad de género en la primaria: Una mirada desde el aula. Estudio realizado en tres escuelas estatales de la ciudad de Lima”. En: Benavides, Martín, (ed). *Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación*. Lima: GRADE.
- ▶ Evans, Pauline y Mary Fuller (2010) Children’s Perceptions of their Nursery Education. *International Journal of Early Years Education*, 6 (1) pp 59-74.
- ▶ Flores, Rosa del Carmen y Gómez, Josefina (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). Consultado 16 de diciembre 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>

- ▶ García, Medalí y Ana María Morales (2010). *Hábitos de estudio y rendimiento académico en alumnos de sexto grado de primaria de una institución educativa privada*. Tesis (Mag.). – PUCP. Escuela de Posgrado. Mención: Dificultades de Aprendizaje. Lima.
- ▶ Gil Villa, Fernando (1993). “La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios”. *Revista de Educación*, (300), pp. 49-61.
- ▶ González Redolfo, Edwin y Gonzalo Espino (1995a)- *Jóvenes y cultura escolar desde la perspectiva del maestro*. Lima: Tarea.
- ▶ González Redolfo, Edwin y Gonzalo Espino (1995b). *La escuela en la percepción de los jóvenes*. Lima: Tarea.
- ▶ Guerrero Ortiz, Luis (1994). *Aprendiendo a convivir. Estrategias para resolver conflictos con los niños en la escuela y en la familia*. Lima: IEP, UNICEF.
- ▶ Guerrero, María Elsa (2010). “La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (10) pp. 205-242. Consultado 16 de diciembre 2010 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/140/14001003/14001003.html>
- ▶ Guevara Jordán, Marcos (2007). *¿Por qué tengo que portarme así?: un acercamiento a las percepciones de adolescentes y profesores de 3ro y 4to de secundaria de la institución educativa “Isabel Flores de Oliva” sobre el manejo de la disciplina*. Tesis (Lic.) -- PUCP. Facultad de Educación. Lima.
- ▶ Harker, Rachael, David Dobel-Obel, Julie Lawrence, David Berridge y Ruth Sinclair (2002). “Who Takes Care of Education? Looked after children’s perceptions of support for educational progress”. *Child and Family Social work*, 8 (2) pp. 89-100
- ▶ Hernandez – Zavala, Martha, Harry Anthony Patrinos, Chris Sakellariou y Joseph Shapiro (2006) *Quality of Schooling and Quality of Schools for Indigenous Students in Guatemala, Mexico and Peru*. World Bank Policy Research Paper 3982, Human Development Network, Education Team. Washington. DC.
- ▶ Hirschfeld, Lawrence (2002). “Why don’t anthropologists like children?”. *American Anthropologist*, 104(2) pp. 61-627.
- ▶ IPEBA (2009). “Resultados de la consulta en 4 ciudades (Julcan, Ventanilla, Cusco y Piura)”. En: *Resultados de los talleres de consulta “Construimos calidad desde las instituciones educativas”*. Consultado 16 de diciembre 2010 en: <http://www.ipeba.gob.pe/images/stories/consulta%20de%20calidad%20resultados.pdf>

- ▶ INEI (2008). Perfil Sociodemográfico del Perú. Censos nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda. Lima: Dirección Técnica de Demografía y Estudios Sociales y Centro de Investigación y Desarrollo del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) Consultado en <http://www.inei.gob.pe/Anexos/libro.pdf>
- ▶ Keys, Wendy (2006). “Student Choices and values in England”. *European Journal of education*, 41(1) pp. 85-96.
- ▶ León, Eduardo (1997). *Con el debido respeto a las diferencias. Fascículos para trabajar la discriminación cultural a través del currículo escolar para 1ero y segundo de secundaria*. Lima: Tarea.
- ▶ Lester, Stuart. y Wendy Russell. (2010)- *Children’s right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Documento de trabajo 57. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- ▶ Levinson, Bradley (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México DF: Santillana
- ▶ López, Luis Enrique (2002). “A ver, a ver... ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumaste, Jupasti? Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- ▶ Jacoby, Enrique; Santiago Cueto y Ernesto Pollit (1999). “Determinants of school performance among quechua children in the peruvian andes”. *International review of education* 45, (1): 27 - 43.
- ▶ James, Allison; Prout, Alan (eds.) (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Routledge Falmer.
- ▶ Jaramillo, Miguel (2003). *Enfoques educativos para niños y niñas trabajadores: Estudios de caso de dos experiencias peruanas*. Lima: Save the Children.
- ▶ Marchesi, Álvaro; Ricardo Lucena y Rodrigo Ferrer (2006). *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Estudio patrocinado por FUHEM. Trabajo de campo realizado por: IDEA. Consultado el 16 de diciembre de 2010 en:
http://www.oei.es/evaluacioneducativa/opinion_alumnos_calidad_educacion_marchesi.pdf
- ▶ Martínez, Silvia y Rafael Quiroz (2007). “Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 12(32): 261-281.

- ▶ Maroto, José Luís (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid. Consultado el 16 de diciembre de 2010 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=199756> (
- ▶ Montero, Carmen (2006). “La exclusión educativa de las niñas de campo: ¿Pasado o presente?” En: Ames, Patricia (ed) *Las brechas Invisibles*. Lima: IEP.
- ▶ Montero, Carmen; Patricia Oliart, Patricia Ames, Zoila Cabrera y Francesca Uccelli (2001). *Escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Ministerio de Educación del Perú / Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- ▶ Menéndez Méndez, Dunia Ivonne (1974). *La disciplina escolar en la secundaria en relación con la policía escolar*. Tesis (Br.) -- PUCP. Programa Académico de Educación Lima.
- ▶ Mujica, Jaris (2008). “Jugar en serio, Transgresión, humillación y violencia en la escuela primaria”. En: Benavides, Martin (ed). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en Perú. Contribuciones empíricas para el debate*. Lima: Grade.
- ▶ McCallum, Bet; Eleanore Hargreaves y Caroline Gipps, (2000). “Learning: The pupils voice”. *Cambridge Journal of Education*, 30 (2) pp. 275-289.
- ▶ Oliart, Patricia (1996) *¿Amigos de los niños? Cultura académica en la formación del docente de primaria*. Lima: GRADE.
- ▶ Olivera, Inés (2009). “Los sentidos de la escolaridad o la relación juventud rural – escuela frente a los procesos de exclusión”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. 1 (1) pp. 61-90.
- ▶ Ortiz Rescaniere, Alejandro (2001). *La pareja y el mito. Estudio sobre las concepciones de la persona y de la pareja en los andes*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- ▶ Ortiz, Alejandro. y Jorge Yamamoto (1994). *Un estudio sobre los grupos autónomos de niños a partir de un trabajo de campo en Champacocha, Andahuaylas*, Proyecto de innovaciones Pedagógicas No formales, Documento de trabajo 2. Lima: Fundación Bernard Van Leer – Ministerio de Educación.
- ▶ Oficina del Alto Comisionado Para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Consultado el 14 de julio de 2011 en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- ▶ Pascal, C. (2002). “Foreword”. En: Dunlop, A. and H. Fabian (eds) *Transition in the early years: debating continuity and progression for children in the early years*. NY: Routledge.

- ▶ Paz Castillo, Ana María (1998). *Relación entre estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza y rendimiento escolar en alumnos de secundaria*. Tesis (Mag.) -- PUCP. Escuela de Posgrado. Mención: Psicología. Lima.
- ▶ Pellis, Sergio y Vivien Pellis (2006). Play and the development of social engagement. En: Marshall, P. and Fox N. (Eds.) *The Development of Social Engagement*. New York: Oxford University Press.
- ▶ Portocarrero, Gonzalo (1993). *Racismo y mestizaje*. Lima: SUR - Casa de Estudios del Socialismo.
- ▶ Portocarreo, Gonzalo y Patricia Oliart (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- ▶ Pozzi Escott, Inés y Javier Zorrilla (1994). Educación Rural: Estado de la Cuestión y perfiles de una propuesta en atención a un proyecto educativo nacional. En: Foro Educativo (ed) *Protagonistas de la educación urbana y rural en el Perú*, Lima: Foro Educativo.
- ▶ Qosqo Maki (2003). *Para Saber y Para Vivir*. Cusco: CRODAID y la Universidad de Alicante.
- ▶ Research and Analysis Working Group, United Republic of Tanzania (2008). *Children's perception on education and their role in the society. Views of children's 2007*. Dar es salam: REPOA.
- ▶ Rodríguez, Yolanda; Domínguez, Rocío (2009). "La formación de la ciudadanía desde la experiencia educativa". En: *Revista Peruana de Investigación Educativa* 1(1) pp. 91-122.
- ▶ Rockwell, Elsie (1989). *Educación Bilingüe y realidad escolar: Un estudio en escuelas primarias andinas*. Lima: Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- ▶ Rojas, Vanessa (s/f). *Grades are sacred... We'd rather be beaten with a stick". Students' Perceptions of Discipline and Authority in a Public High-School in Peru*. Oxford: Young Lives.
- ▶ Rojas, Vanessa y Tamia Portugal (2010). "¿Educación para el desarrollo rural o para dejar de ser rural? Percepciones y proyectos de pobladores rurales andinos y amazónicos". En: Ames, Patricia y Victor Caballero (eds.). *Perú: el problema agrario en debate. SEPIA XIII*. Lima: SEPIA
- ▶ Talavera Minchola, Diana (2008). *Voces para una escuela participativa ¿qué dicen estudiantes, educadores y familias*. Lima: Tarea.

- ▶ Terreros, Catherine y Ana Tibblin (2003). *Democracia desde la escuela. Las experiencias del modelo de municipios escolares en el Perú*, Lima: Save the Children.
- ▶ Tovar, Teresa (ed.) (2002). *Puertas Abiertas. Consulta Nacional de Educación*. Tomo 1 y 2. Lima: Ministerio de Educación.
- ▶ Trinidad, Rocío (2002). *¿Qué aprenden los niños del campo con la televisión?: Globalización, socialización y aprendizaje*. Lima: IEP.
- ▶ Trinidad, Rocío (2000). “Auxiliares, brigadieres y policías escolares: una visión del sistema de administración disciplinaria”. En: Ansión, Juan (ed). *Autoridad en Espacios locales*. Lima: PUCP.
- ▶ Trinidad, Rocío (1999). *Prácticas y percepciones en torno a la imposición de la disciplina y las manifestaciones de resistencia de los alumnos en un colegio estatal de Lima*. Tesis (Lic.) -- PUCP. Facultad de Ciencias Sociales. Mención: Antropología. Lima.
- ▶ Uccelli, Francesca (2000). “Autoridad y liderazgos entre los alumnos”. En: Ansión, Juan (ed). *Autoridad en Espacios locales*. Lima: PUCP.
- ▶ UNESCO (2009). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*. París: UNESCO
- ▶ UNICEF (2010). *Estado de la niñez indígena en el Perú*, Lima: Unicef, INEI.
- ▶ Vásquez de Velasco, C. (2002). *Pantalones rotos. Percepciones de los niños y niñas rurales sobre su identidad y la escuela*. Lima: Save The Children. Wetzell Espinoza, Micaela Trinidad (2009). *Clima motivacional en la clase en estudiantes de sexto grado de primaria del Callao*. Tesis (Lic.) -- PUCP. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Especialidad de Psicología. Mención: Psicología Educacional. Lima.
- ▶ Wetzell, Micaela (2009). *Clima motivacional en la clase en estudiantes de sexto grado de primaria del callao*. Tesis (Lic.) – PUCP. Facultad de Psicología. Mención: Psicología educacional.
- ▶ Woodhead, Martin y Peter Moss (2008). *La primera infancia y la enseñanza primaria*. Milton Keynes: Open University.
- ▶ Yrigoyen, Soraya (1993). *Lo bonito y lo feo y la clasificación social*. Tesis (Lic.) – PUCP. Facultad de Ciencias Sociales. Lima.
- ▶ Zepeda, Sandra (2007). “Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana”. *Revista Iberoamericana de Educación* 43 (5) pp.1-13.

- ▶ 1. Orientaciones para procesos participativos con niños y niñas
- ▶ 2. Pautas para la aplicación de métodos participativos
- ▶ 3. Croquis o mapa de la escuela
- ▶ 4. El buen maestro. Viñetas y estudio de caso
- ▶ 5. Un día en la escuela
- ▶ 6. Andar bien, andar mal en la escuela

Anexo 1

Orientaciones para procesos participativos con niños

(Extraído de **Observación General N° 12 “El derecho del niño a ser escuchado”**, pp. 31-33. Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2009)

Todos los procesos en que sean escuchados y participen un niño [o niña], o varios niños [y niñas] deben ser:

- a) **Transparentes e informativos.** Se debe dar a los niños información completa, accesible, atenta a la diversidad y apropiada a la edad acerca de su derecho a expresar su opinión libremente y a que su opinión se tenga debidamente en cuenta y acerca del modo en que tendrá lugar esa participación y su alcance, propósito y posible repercusión.
- b) **Voluntarios.** Jamás se debe obligar a los niños a expresar opiniones en contra de su voluntad y se les debe informar de que pueden cesar en su participación en cualquier momento.
- c) **Respetuosos.** Se deben tratar las opiniones de los niños con respeto y siempre se debe dar a los niños oportunidades de iniciar ideas y actividades. Los adultos que trabajen con niños deben reconocer, respetar y tomar como base los buenos ejemplos de participación de los niños, por ejemplo, en su contribución en la familia, la escuela, la cultura y el ambiente de trabajo. También es necesario que comprendan el contexto socioeconómico, medioambiental y cultural de la vida de los niños. Las personas y organizaciones que trabajan para los niños y con niños también deben respetar la opinión de los niños en lo que se refiere a la participación en actos públicos.
- d) **Pertinentes.** Las cuestiones respecto de las cuales los niños tienen derecho a expresar sus opiniones deben tener pertinencia auténtica en sus vidas y permitirles recurrir a sus conocimientos, aptitudes y capacidad. Además, es necesario crear espacio para permitir a los niños destacar y abordar las cuestiones que ellos mismos consideren pertinentes e importantes.
- e) **Adaptados a los niños.** Los ambientes y los métodos de trabajo deben adaptarse a la capacidad de los niños. Se debe poner el tiempo y los recursos necesarios a disposición de los niños para que se preparen en forma apropiada y tengan confianza y oportunidad para aportar sus opiniones. Es necesario considerar el hecho de que los niños necesitarán diferentes niveles de apoyo y formas de participación acordes con su edad y la evolución de sus facultades.

- f) **Incluyentes.** La participación debe ser incluyente, evitar las pautas existentes de discriminación y estimular las oportunidades para que los niños marginados, tanto niñas como niños, puedan participar (véase también párr. 88 supra). Los niños no constituyen un grupo homogéneo y es necesario que la participación prevea la igualdad de oportunidades para todos, sin discriminación por motivo alguno. Es necesario también que los programas sean respetuosos de las particularidades culturales de los niños de todas las comunidades.
- g) **Apoyados en la formación.** Los adultos necesitan preparación, conocimientos prácticos y apoyo para facilitar efectivamente la participación de los niños, por ejemplo, para impartirles conocimientos relativos a escuchar, trabajar conjuntamente con niños y lograr efectivamente la participación de los niños con arreglo a la evolución de sus facultades. Los propios niños pueden participar como instructores y facilitadores respecto de la forma de propiciar la participación efectiva; necesitan formación de la capacidad para reforzar sus aptitudes respecto de, por ejemplo, la participación efectiva y la conciencia acerca de sus derechos y capacitación para organizar reuniones, recaudar fondos, tratar con los medios de difusión, hablar en público y hacer tareas de promoción
- h) **Seguros y atentos al riesgo.** En algunas situaciones, la expresión de opiniones puede implicar riesgos. Los adultos tienen responsabilidad respecto de los niños con los que trabajan y deben tomar todas las precauciones para reducir a un mínimo el riesgo de que los niños sufran violencia, explotación u otra consecuencia negativa de su participación. Las medidas necesarias para ofrecer la debida protección incluirán la formulación de una clara estrategia de protección de los niños que reconozca los riesgos particulares que enfrentan algunos grupos de niños y los obstáculos extraordinarios que deben superar para obtener ayuda. Los niños deben tener conciencia de su derecho a que se les proteja del daño y saber dónde han de acudir para obtener ayuda en caso necesario. La inversión en el trabajo con las familias y las comunidades es importante para crear una comprensión del valor y las consecuencias de la participación y reducir a un mínimo los riesgos a los que de otro modo podrían estar expuestos los niños.
- i) **Responsables.** Es esencial el compromiso respecto del seguimiento y la evaluación. Por ejemplo, en toda investigación o proceso consultivo debe informarse a los niños acerca de la forma en que se han interpretado y utilizado sus opiniones y, en caso necesario, darles la oportunidad de rechazar el análisis de las conclusiones e influir en él. Los niños tienen derecho también a recibir una respuesta clara acerca de la forma en que su participación ha influido en un resultado. Cada vez que corresponda debe darse a los niños la oportunidad de participar en los procesos o actividades de seguimiento. Es necesario que la supervisión y evaluación de la participación de los niños, cuando sea posible, se hagan con los niños mismos.

Anexo 2

Pautas para la aplicación de métodos participativos

- Los métodos participativos considerados son para uso grupal, como se indica en cada protocolo (ver anexos 3, 4, 5 y 6).
- El número máximo de participantes para cualquier actividad grupal será de seis (tres varones y tres mujeres)¹.
- Por tratarse de grupos mixtos el facilitador debe poner especial cuidado en asegurar la participación de los estudiantes varones y mujeres por igual. Es probable que en el grupo haya estudiantes más tímidos que los demás, por ello debe preocuparse por recoger sus opiniones y alentarlos a participar como sus demás compañeros.
- Los participantes de las sesiones deben llevar el consentimiento que se adjunta a la carta de invitación, firmado por su padre, madre o apoderado. Estos serán recolectados y almacenados por el equipo de investigación. Si hubiera algún problema para la firma se puede grabar un consentimiento oral.
- Se asignarán dos trabajadores de campo para el trabajo grupal (un facilitador y un anotador).
- Además de las actividades indicadas en los protocolos, se utilizarán dinámicas de animación para el inicio, intermedio y/o final de las sesiones. Se cuenta con una guía detallada al respecto.
- Las sesiones de trabajo grupal deben durar como máximo tres horas. En cada sesión se aplicarán dos métodos y cada uno tendrá una duración de 45 o 50 minutos. A la mitad o al final de cada sesión se ofrecerá un refrigerio a los participantes.
- Al inicio de la primera sesión se introducirán nuevamente los propósitos del estudio, los investigadores participantes, la dinámica de trabajo, el uso de equipos como grabadoras y cámara de fotos, el compromiso de confidencialidad de la información proporcionada y el anonimato de las opiniones a ser recogidas.
- Asimismo, al iniciar el trabajo se elaborarán normas de convivencia con la participación de los estudiantes a fin de que las sesiones se realicen bajo un clima de respeto y confianza entre todos.

¹ También se puede trabajar en grupos solo de varones o solo de mujeres. En este estudio, por limitaciones de tiempo, optamos por el trabajo con grupos mixtos.

- Estas normas deben promover el respeto entre todos los participantes, escuchar las opiniones de los demás, no interrumpir o hablar cuando otro tiene la palabra, ni hablar todos a la vez, no menospreciar las opiniones de nadie, no permitir golpes, ni insultos, ni tampoco apodos que puedan resultar ofensivos, cuidar y respetar el ambiente de trabajo, etc.
- Con ello se quiere también que los niños y niñas comprendan que la dinámica del trabajo grupal no es la misma que la que tienen en el salón de clase. Al ser todos de un mismo salón se sentirán más acompañados y seguros pero pueden reproducir también relaciones que tienen en el mismo y que pueden ser contraproducentes para el desarrollo de la sesión. El facilitador debe ser consciente de ello para poder manejarlo.
- Al finalizar cada sesión, agradecer a los participantes, indagar cómo se sintieron e instruir a los niños a que regresen directamente a su hogar.

Anexo 3

Croquis o mapa de la escuela

Grupos: Estudiantes de 6to grado de primaria / Estudiantes de 4to año de secundaria

Número de participantes: Seis (tres mujeres y tres varones)

Equipo: Un facilitador, un observador anotador

Objetivo: Recoger las percepciones de niños, niñas y adolescentes sobre su escuela.

Duración: entre 45 y 50 minutos

Instrucciones

Saludar a los estudiantes y pedirles que se sienten alrededor de una mesa (previamente acomodada).

Explicar a los niños, niñas o adolescentes que queremos conocer su escuela y que por eso es importante conversar con ellos, para saber cómo es, qué hacen y qué piensan de ella. Resaltar que no hay opiniones correctas o incorrectas y que todo lo que conversemos no se divulgará fuera de ese espacio.

Proceder con una breve presentación (se pueden hacer ejercicios de presentación para entrar en confianza y “romper el hielo”).

1. Para empezar, hacer algunas preguntas introductorias al ejercicio del croquis o mapa de la escuela:
 - “Como les dije, queremos conocer su escuela y saber cómo piensan ustedes que es. Piensen un rato qué lugares o cosas hay en su escuela y dibújenlas en este papelógrafo”.
2. Luego, colocar un papelote sobre la mesa y pedir a los estudiantes que dibujen un mapa o croquis de su escuela. Indicar que para ello deben dividir el trabajo. Por ejemplo: algunos pueden dibujar las aulas, otros el patio, otros la dirección, etcétera. Explicamos que tienen 10 minutos para hacer el dibujo. Les repartimos lápices, borradores, plumones y colores.
3. Una vez que los estudiantes terminen los dibujos, pedirles su atención para conversar. Si alguno de ellos quiere seguir pintando dejar que lo haga.
4. Pedir un voluntario que quiera contarnos sobre el dibujo que acaban de hacer (de no haber uno, se hace un sorteo para ver quién empieza). Cuando termine de explicar su parte, debe elegir al siguiente, de modo que cada uno explique la parte de la escuela que dibujó.

5. Preguntar por cada zona dibujada:
¿Qué es ese lugar? ¿Qué pasa ahí o que hacen los alumnos ahí? ¿Les parece un lugar importante de su escuela? ¿Por qué?
6. Si los estudiantes mencionan actores importantes en cada uno de los espacios, preguntarles por las funciones de esa persona y cómo se relaciona con ellos. Por ejemplo: El director está en la dirección.
¿Qué hace el director? ¿Siempre se queda en ese lugar? ¿Conversa o juega con ustedes?
7. Luego, recapitular las partes de la escuela que fueron dibujadas y preguntar si no les faltó dibujar algún lugar. Si faltase alguno, agregarlo al dibujo (solo escribiendo el nombre) y hacer las preguntas correspondientes a ese lugar.
8. Terminada la narración del dibujo, preguntar a los estudiantes;
 - ¿Qué es lo que más les gusta de su escuela y por qué? (Pedirles que miren el dibujo para que se den ideas).
 - ¿Les gustaría que algo cambie en su escuela? ¿Qué cosa?

Nota: Escribir las respuestas en tarjetas, y dialogar brevemente sobre ellas para ver si hay acuerdo o desacuerdo en las cosas que van mencionando.

Para zonas bilingües: Indagar si entre las cosas que les gustaría que cambien quisieran (o no) incluir:

- El uso de la lengua materna en la escuela (y por qué o para qué).
- Los conocimientos / saberes locales/ tradicionales.

Al final de la sesión, dar las gracias a los niños y niñas por su participación, y consultarles si tienen preguntas o comentarios sobre la sesión.



Anexo 4

El buen maestro

Viñetas y estudio de caso

Grupos: Estudiantes de 6to grado de primaria / Estudiantes de 4to año de secundaria

Número de participantes: Seis (tres mujeres y tres varones)

Equipo: Un facilitador, un observador anotador.

Objetivo: Recoger las percepciones de los niños y niñas sobre las características de un buen docente.

Materiales necesarios: Paleógrafos con viñetas, tarjetas, plumones, pelota para fomentar la participación.

Duración: entre 45 y 50 minutos

Instrucciones

Saludar a los estudiantes y pedirles que se sienten alrededor de una mesa, previamente acomodada. Explicar que nos interesa conversar con ellos sobre las características que definen a un buen docente, y que lo haremos a través de la conversación, el juego y el diálogo. Resaltar que no hay opiniones correctas o incorrectas y que todo lo que conversemos no se divulgará fuera de ese espacio.

1. Explicar a los estudiantes que vamos a leer los casos de diferentes profesores, para examinarlos y opinar sobre ellos. Leemos las viñetas y vamos pidiendo las opiniones de cada participante sobre el caso leído (se puede fomentar la participación lanzando una pelota, quien la reciba dará su opinión sobre el caso leído y luego lanzará la pelota hacia otro participante, para que prosiga).
2. Presentar las siguientes viñetas una por una, pidiéndoles que opinen sobre cada caso.

Viñeta 1

El profesor Juan tiene fama de ser buena gente. Sus ex alumnos dicen que es chistoso en clase, que cuenta historias graciosas y que no se molesta si entregan tarde las tareas o los trabajos. Pero a algunos de sus alumnos les parece que pierde mucho tiempo en sus historias y más bien hace la clase muy corta, explica muy rápido y sienten que no entienden bien el curso. Ellos quisieran que el profesor Juan...

Viñeta 2

La profesora Carla es muy clara en sus explicaciones y da tareas interesantes. Casi siempre es muy estricta en el cumplimiento de las tareas, y se pone de mal humor cuando alguien entrega tarde la tarea, se equivoca o no sabe. Pero hay un grupo de alumnos en su clase con los que no se molesta tanto, siempre conversa con ellos, tanto de los temas de la clase como de otras cosas. Estos alumnos se sientan al frente o van a su escritorio, y se nota que se tratan con confianza. Pero ella no es así con todos sus alumnos, y los demás piensan que...

Viñeta 3

Marta es una profesora de Matemática que tiene mucha paciencia para enseñar, siempre busca ejemplos para que le entiendan y no se molesta si alguien le pide que vuelva a explicar o que repita porque no entendió. Además, a Marta le gusta escuchar a sus alumnos y alumnas, no solo sus preguntas sobre el curso, sino también sus problemas, sus preocupaciones, o sus historias. A sus alumnos les parece que la profesora Marta actúa así porque...

3. Luego de leer cada caso, hacer un breve resumen y preguntar a los estudiantes qué piensan de lo escuchado, si les parece normal o es poco usual, si hay casos así en el colegio, y como les gustaría que fuera, preguntar también en qué idioma creen que cada docente se comunica con sus alumnos y qué piensan de eso...

4. Al terminar la discusión de los tres casos, recordar los elementos principales y preguntar a los estudiantes:

¿Cuáles son las cosas más importantes para ser un buen maestro? ¿Cómo así?
¿Por qué eso es importante?

¿Tienen maestros como los de estos casos en la escuela? ¿Cómo son sus maestros? Dar ejemplos, indagar específicamente por el uso de lengua y cultura.

Nota: Para zonas bilingües, si no aparece el tema, indagar específicamente si forma parte del ideal de buen maestro: a) el uso de lengua materna y b) el uso de conocimientos locales.

- ¿Qué cosas creen ustedes que un maestro no debería hacer? ¿Por qué?
- ¿Tienen maestros que se comporten así en la escuela? Pedir ejemplos.
- Usar tarjetas para ordenar las ideas de los estudiantes.

Al final de la sesión, dar las gracias a los niños y niñas por su participación.

Consultar si tienen preguntas o comentarios sobre la sesión.

Anexo 5

Un día en la escuela

Grupos: Estudiantes de 6to grado de primaria / Estudiantes de 4to año de secundaria

Número de participantes: Seis (tres mujeres y tres varones)

Equipo: Un facilitador, un observador anotador.

Objetivo: Recoger las percepciones de niños, niñas y adolescentes sobre su rol como estudiante.

Duración: entre 45 y 50 minutos

Materiales necesarios: Tarjetas de cartulina, plumones de varios colores y cinta masking.

Instrucciones

Saludar a los estudiantes y pedirles que se sienten alrededor de la mesa, previamente acomodada. Explicar a los estudiantes que a diferencia de la sesión anterior, hoy queremos conocer un poco más de cada uno de ellos y ellas.

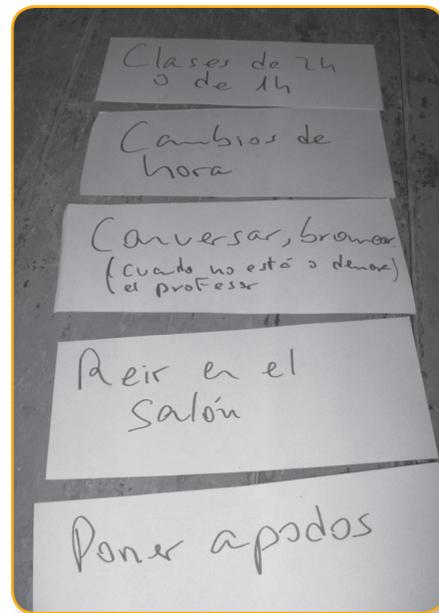
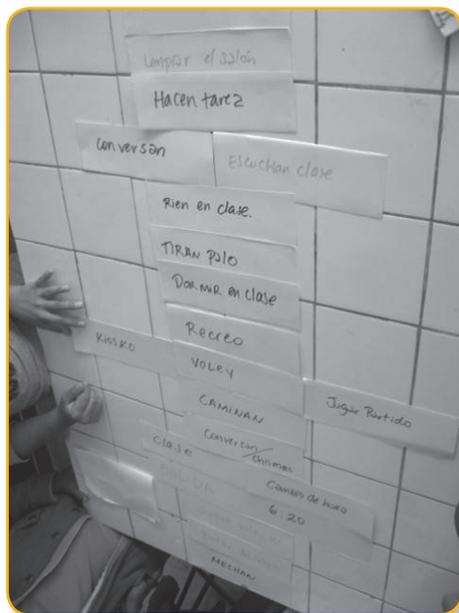
Para empezar, tratar de recordar los nombres de los participantes y sus edades, a manera de juego y luego iniciar la dinámica.

1. Explicarles que queremos saber cómo es “un día en la escuela”. Para ello, pedirles que mencionen las actividades que realizan desde que llegan a la escuela hasta que salen de ella.
2. Mientras los estudiantes van diciendo sus actividades, se debe ir anotando cada una en una tarjeta y se pone sobre la mesa. Una vez que terminan de decir todas sus actividades, sin que se repitan, se les pide que pongan las tarjetas según el orden en el que realizan las actividades (se pegan las tarjetas en la pizarra en el orden indicado).
En las escuelas de EIB, se pondrán las tarjetas en castellano con letra clara y se puede agregar el dibujo de la actividad.
3. Una vez que se ha terminado de ordenar las tarjetas, se les dice:
De todas estas actividades que han mencionado...
 - ¿Todas las hacen ustedes, o también intervienen otras personas? ¿Quiénes?
 - ¿Cuál actividad es la que más les gusta hacer en la escuela? ¿Por qué?

- ¿Cuál es la que menos les gusta hacer en la escuela? ¿Por qué?
- ¿Cambiarían algo de lo que hacen en la escuela? ¿Le dedicarían más tiempo o menos a alguna actividad? ¿Cuál y por qué?
- ¿Cómo deberían actuar los estudiantes en la escuela? ¿Ustedes actúan así? ¿Quisieran ser cómo esos estudiantes? ¿Por qué?
- ¿Cómo participan ustedes en esta escuela? ¿Piensan que debería ser así o de otra manera?
- ¿Quiénes son, para ustedes, las personas más importantes en la escuela y por qué razones? (Indagar por fuentes de apoyo).

El diálogo busca identificar a partir de las actividades cuál es el rol o los roles que los estudiantes identifican para sí mismos, con preguntas sobre qué hace un estudiante, qué no hace un estudiante o que debería hacer o no.

Al final de la sesión, dar las gracias a los niños y niñas por su participación y consultar si tienen preguntas o comentarios sobre la sesión.



Anexo 6

Andar bien, andar mal en la escuela

Grupos: Estudiantes de 6to grado de primaria / Estudiantes de 4to año de secundaria

Número de participantes: Seis (tres mujeres y tres varones).

Equipo: Un facilitador, un observador anotador.

Objetivo: Recoger las percepciones de niños, niñas y adolescentes sobre sus aprendizajes.

Materiales necesarios: Lapiceros o plumones, tarjetas, masking tape, papelotes.

Duración: Entre 45 y 50 minutos

Instrucciones

Saludar a los estudiantes y pedirles que se sienten alrededor de la mesa, previamente acomodada.

1. Pedir a los niños y niñas que cierren los ojos un momento y piensen en lo siguiente:
 - “Cada uno piense en una niña o un niño al que crea que le va mal en la escuela. Solo piensen en esta persona, no digan su nombre”. (Explicitar que los niños piensen en un chico y las niñas en una chica).
2. Luego, reunir a los estudiantes y preguntar a cada uno, por turno:
 - ¿Cómo te das cuenta de que a alguien le va mal en la escuela? (Rendimiento, conducta...)
 - ¿Qué crees que hace que a un niño o niña le vaya mal en la escuela? (Problemas familiares, economía, pandillas...)
 - ¿Qué piensas que puede hacer el niño o la niña al que le va mal?
 - ¿Qué crees que debe hacer la escuela con este niño o niña al que le va mal? ¿Cómo puede ayudarlo a mejorar?
 - ¿Qué puedes hacer sus compañeros con el alumno o la alumna al que le va mal? ¿Tú haces eso con los alumnos a los que les va mal?

(Presuponemos que los aprendizajes o dedicación al estudio pueden ser parte de estas respuestas –malas notas, por ejemplo– y desde ahí se puede abordar el tema, aunque el ejercicio también puede proporcionar información adicional sobre los otros temas como escuela, maestros, roles estudiantes)

5. Una vez que todos han hablado, pedir que mencionen entre todos cuatro cosas que sean significativas que un niño o una niña están mal en la escuela, y anotarlas en tarjetas.
6. Pedir que ordenen las tarjetas por orden de importancia, y expliquen a qué se refiere cada una.
7. Solicitar ahora que: "Cada uno piense en una niña o niño que está muy bien en la escuela, que le va muy bien. Solo piensen en esa persona, no digan su nombre".
8. Luego preguntar:
 - ¿Cómo se dan cuenta de que a alguien le va bien en la escuela? (Rendimiento, conducta...)
 - ¿Qué hace que a un niño o niña le vaya bien en la escuela? (Familia, buena economía, buenos amigos...).
9. Una vez que todos terminan de hablar, pedirles que mencionen entre todos cuatro cosas que indiquen que los niños y las niñas están bien, y anotarlas en tarjetas.
10. Solicitar que pongan las tarjetas en orden de importancia, y expliquen por qué.
11. Una vez que terminen de ordenar las tarjetas, ligar las respuestas obtenidas con el tema de los aprendizajes. Luego preguntar:
 - ¿Qué cosas se aprenden en la escuela?
 - ¿Qué cosas quisieran aprender en la escuela? ¿Por qué?
 - ¿Les parece difícil o fácil aprender? ¿Cómo así?
 - ¿Cómo saben que están aprendiendo?
 - ¿Sienten que aprenden en la escuela?
 - Se puede aprender dentro de la escuela ¿y fuera de la escuela se aprende?
 - ¿En qué otros lugares aprenden? ¿Qué cosas aprenden? ¿Quién les enseña? (Indagar si han aprendido mitos de su localidad, costumbres, formas de trabajo...)

- ¿Les gustaría que lo que aprenden fuera de la escuela se lo enseñaran también en la escuela?
- ¿Lo que aprenden fuera de la escuela es parecido a lo que aprenden en la escuela?
- ¿De qué forma crees que aprendes mejor? ¿Qué se podría hacer para que aprendan mejor?

Anotar las respuestas en tarjetas y pegarlas en un lugar visible (pared, piso).

El diálogo busca identificar qué piensan los estudiantes sobre sus propios aprendizajes.

Al final de la sesión, dar las gracias a los estudiantes por su participación y consultar si tienen preguntas o comentarios sobre la sesión.

