

**LAS PRÁCTICAS ESCOLARES Y EL
EJERCICIO DEL PODER EN LAS ESCUELAS
RURALES ANDINAS**

Patricia Ames Ramello

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 102

Serie: Sociología y Política 21

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

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

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

Impreso en el Perú
Setiembre de 1999
300 ejemplares

Hecho el depósito legal: 15010599-3502

AMES RAMELLO, Patricia

Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas.-- Lima: IEP, 1999.-- (Documento de Trabajo, 102. Serie Sociología y Política, 21)

/EDUCACIÓN RURAL/ESCUELAS RURALES/EDUCACIÓN/PERÚ/

WD/05.01.01/SP/21

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

I.	EL EJERCICIO COTIDIANO DE LA AUTORIDAD	10
	1. El orden y los medios de control	11
	2. La diferencia... ¿negada?	15
	3. Normas y resolución de conflictos	21
	4. Qué difícil es cambiar	24
	5. Padres y profesores: ¿luchas de poder?	26
II.	GUIÓN ALTERNO	28
	1. Resistencia y Transgresión	29
	2. Adaptación	31
	3. Solidaridad vs. agresión	32
	4. Las relaciones entre los niños y las niñas	36
III.	LAS PRÁCTICAS ESCOLARES Y SUS IMPLICANCIAS EN LA FORMACIÓN DE LOS SUJETOS	38
	COMENTARIOS FINALES	46
	BIBLIOGRAFÍA	47
	ANEXO	50

INTRODUCCIÓN

La escuela constituye uno de los primeros ámbitos en que los niños, niñas y jóvenes se interrelacionan con otras personas más allá de su referente social y cultural inmediato que es la familia y el grupo de parentesco; es asimismo una de las primeras experiencias de pertenencia a un espacio institucional público, en el que existen normas, reglas y prácticas de interacción con otros.

En la escuela se generan y transmiten -tanto en los contenidos que imparte como en las prácticas que alberga y propicia- pautas, valores y creencias en torno al poder y la autoridad. Los sujetos del espacio escolar no cumplen un rol pasivo en este proceso, en la medida en que sus interacciones afirman, niegan o reformulan dichas pautas y valores¹.

5

Desde la década de 1970, diversos estudios de socialización política desde la sociología y las ciencias políticas han llamado la atención sobre la importancia de la escuela en la adquisición y construcción de valores políticos (Dawson y Dawson, 1977; Segovia, 1975; Weissberg, 1974; Easton y Dennis, 1969; Hess y Torney, 1967); más recientemente, en la década de 1980, presenciamos la creciente importancia que adquiere el tema de la Educación Ciudadana, que considera al sistema educativo como un espacio fundamental para la construcción y práctica de valores democráticos (Arregui y Cueto, 1998); también los nuevos estudios del desarrollo de la conducta humana han relevado la importancia de las experiencias familiares y escolares en la constitución del sujeto democrático (Pizarro y Palma, 1997). Así, encontramos que las vivencias en torno a la autoridad y las relaciones de poder que se experimentan cotidianamente en la escuela tienen necesi-

1. Aunque algunos autores han remarcado el papel de la escuela en el mantenimiento de un orden determinado (Bourdieu y Passeron, 1981; Vasconi, 1970) el desarrollo posterior de la sociología de la educación, la teoría crítica y la introducción del enfoque cualitativo (ligado a la etnografía) han puesto de relieve el papel activo de los sujetos en el espacio escolar, dejando de considerar la escuela únicamente como un ente trasmisor de los mensajes oficiales y presentándola más bien como un espacio de interacción más complejo, donde tienen lugar procesos de redefinición, apropiación, resistencia y negociación de los significados, realizados por los diferentes sujetos del espacio escolar (Willis, 1981; Anyon, 1981; Levinson et al, 1996).

riamente implicancias en la forma en que los sujetos se plantearan después el tipo de participación que pueden ejercer en otros espacios públicos.

De otro lado, la escuela pública, en tanto institución estatal, constituye también una primera relación con el Estado. En las zonas rurales más dispersas y alejadas, la escuela ha sido la única institución representando al Estado de modo constante. El rol y la finalidad de la institución escolar en estas zonas ha merecido largos debates y luchas a lo largo del siglo en torno a la integración y los derechos de un importante sector de la población. Estos debates nos llevan a pensar en la posibilidad de un modelo de ciudadano que implícita o explícitamente forme parte del sistema escolar. De hecho, algunos autores muestran la existencia de tal situación al analizar la expansión de la escolaridad pública masiva en Occidente en relación a las necesidades del proceso de construcción del Estado-Nación en Europa (Boli, 1992; Boli y Ramírez, 1989).

En este marco, la investigación se propuso describir y analizar las prácticas en torno al poder y la autoridad que tienen lugar en la escuela rural, y que forman parte de la cultura escolar, considerando la escuela en una doble perspectiva: tanto como reflejo de la sociedad que la produce, por un lado, y como expresión de una cultura específica, (en tanto constituye una institución específica) por otro.

6

Nos parecía central partir de una descripción de las prácticas escolares, puesto que con frecuencia se caracteriza la autoridad del profesor con el calificativo de autoritaria, sin desarrollar las acciones que ello conlleva, limitando de esa manera la comprensión de los mecanismos de poder que se ponen en juego en el aula.

Por ello, la primera parte de este documento está dedicada a describir y analizar la forma en que se ejerce la autoridad y las bases que la sustentan, partiendo de las prácticas cotidianas y extracotidianas que tienen lugar en la escuela. A partir de ellas resulta evidente además que el profesor no es el único actor que ejerce poder al interior del espacio escolar. Padres y alumnos también ejercen un determinado tipo de poder. En qué circunstancias, cómo, cuál es el peso de su poder y cómo influye en las relaciones entre los actores son interrogantes que también tratamos de abordar en esta parte. Asimismo, las características diferenciadas de los actores en relación a su status socioeconómico, pertenencia étnica, género y generación también influyen en el poder que logran ejercer y que construyen y/o reconocen en los demás actores.

El espacio escolar es un punto de encuentro entre sujetos diferentes que deben compartir un espacio y regirse por determinadas normas. La forma en que estas normas se fijan, como se cumplen y/o trasgreden y los conflictos que se producen de ello, así como la forma en que se resuelven nos permite por un lado evidenciar el ejercicio de la autoridad y poder de los ac-

tores y por otro lado nos muestra qué contenidos prácticos se transmiten en relación a la convivencia colectiva (tolerancia/intolerancia; imposición/diálogo; etc).

En relación con el punto anterior, las prácticas de interrelación y convivencia que se experimentan en la escuela generan determinados tipos de habilidades y posiblemente inhiben otras para la participación. Por ello nos interesó también abordar las interacciones que se producen entre los niños y niñas en el marco de la institución escolar, por su importancia como espacio de encuentro entre pares y las experiencias y aprendizajes que encierra en tanto tal. La segunda parte aborda más en detalle estas interacciones.

En resumen, a partir de estos puntos nos interesaba aproximarnos a las prácticas escolares existentes en torno al ejercicio del poder y la imagen de la autoridad, como elementos centrales para pensar en la formación de sujetos democráticos. Por ello en la tercera parte analizamos las implicancias de estas prácticas y los aprendizajes y actitudes que propician, considerando que la posibilidad democratizadora de la escuela no puede centrarse solamente en los contenidos que imparte o no, ya que esos contenidos están mediados por la forma en que se transmiten. De ahí nuestro interés por abordar la práctica de los actores como eje central del análisis.

La metodología de investigación

7

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo de tipo etnográfico. El enfoque etnográfico busca abordar a profundidad una realidad determinada, comprometerse con los detalles de la práctica a fin de determinar su sentido en un contexto específico. Sin embargo creemos que ello no va reñido con la posibilidad de comparar las prácticas que tienen lugar en escuelas que comparten ciertas características y difieren en otras, a fin de avanzar en interrogantes sobre lo común y lo diverso al interior del sistema educativo y sobre aquello que forma parte de una cultura escolar que va más allá de las características locales de tal o cual escuela.

Por ello, nos hemos basado en información etnográfica sobre la vida escolar en 12 escuelas rurales andinas, recolectada entre 1997/1998 en los departamentos de Ancash, Apurímac, Ayacucho, Cajamarca, Cusco, Junín y Puno. Seleccionamos una de estas escuelas para profundizar en las preguntas específicas de esta investigación y es a partir de este caso específico que desarrollamos el documento, señalando las semejanzas que pueden observarse con las escuelas de las cuáles disponemos de información etnográfica similar.

En la selección de los casos se consideraron diversas realidades educativas, sociales y culturales que reflejan la heterogeneidad que puede encontrarse en la zona rural andina. Al mismo tiempo, decidimos restringir la comparación, excluyendo escuelas de otras regiones geográficas, de otros

ámbitos (urbano), o que ofrezcan otros niveles educativos (secundaria, por ej.), debido al tiempo de que disponíamos, pues hubiera sido necesario profundizar en las características propias de cada uno de esos contextos.

Sin embargo, creemos que los casos seleccionados toman en cuenta una serie de diferencias relevantes para comprender la especificidad de las prácticas escolares más allá de las características particulares, cuidando siempre de no desligarlas de su contexto. Para ello nos hemos centrado en la escuela de Nanay², en la cuál hemos venido trabajando a lo largo de tres años consecutivos, de modo que la lógica de las relaciones que observamos pueda interpretarse en el marco de un contexto específico y a partir de ahí determinar los elementos recurrentes que pueden observarse en otras escuelas.

Las escuelas y las comunidades

Las comunidades en las que se recogió el material etnográfico difieren respecto a las características de su economía en cuanto a la producción, los recursos, el tipo de agricultura y riego, la presencia de actividades complementarias, el acceso al mercado y el destino predominante de la producción. Ello está ligado también al piso ecológico en el que se ubica el asentamiento, que impone determinadas condiciones a la actividad económica y productiva. Asimismo, tenemos que el tipo de organización social varía con la presencia o no de la organización comunal, encontrando comunidades campesinas y caseríos compuestos por pequeños propietarios. Culturalmente, la zona rural tampoco es homogénea. En algunas regiones hay una presencia predominante de población indígena quechua y aymará, mientras que en otras es casi inexistente. Considerando esta variedad y las diferencias de prestigio entre la lengua castellana y las vernáculos, y las relaciones de poder diferenciadas que se establecen entre los hablantes de las lenguas más y menos prestigiosas en el país, así como la importancia central de la lengua en el proceso educativo, se consideran casos donde la población es vernáculohablante así como otros en los que es mayoritariamente bilingüe e incluso castellanohablante.

Cinco de nuestros casos corresponden a comunidades de altura, que se ubican por encima de los 3,800 msnm. En estas comunidades la actividad agrícola depende de las lluvias (secano), en la producción predominan los tubérculos y la mayor parte está destinada al autoconsumo. Existe también una intensa actividad ganadera, principalmente de ovinos y camélidos andinos.

Es en estas comunidades donde encontramos una mayor pobreza, cuentan con escasos servicios básicos y la dificultad de acceso a ellas es mayor que en los otros casos. La población de cuatro comunidades es quechuhablante; la quinta es castellanohablante.

2. Todos los nombres de los lugares y las personas que aparecen en este documento han sido cambiados.

Las escuelas de estas comunidades comparten la pobreza del medio, excepto en un caso, en el que la intervención de un proyecto de educación bilingüe recientemente implementado ha mejorado las condiciones de la infraestructura escolar. Dos escuelas son unidocentes³ y ofrecen educación primaria incompleta. Otras dos escuelas cuentan con 2 profesores para los 6 grados de primaria y la última tiene 3 docentes y ofrece también primaria completa.

Otros cinco casos corresponden a caseríos y comunidades de ladera ubicadas en un amplio rango de altitudes, que va desde los 2,300 a los 3,700 m.s.n.m. La producción agrícola en estas comunidades es más diversificada (tubérculos, cereales, leguminosas). Tres de ellas cuentan con sistemas de riego. La ganadería es principalmente de ovinos con ganado vacuno en pequeñas cantidades. La mayor parte de estas comunidades están ubicadas más cerca de las capitales distritales o provinciales, por lo que tienen mayor facilidad para comercializar sus productos.

Las escuelas de estas comunidades ofrecen todas la primaria completa, en la modalidad de polidocencia multigrado⁴ (4) y polidocencia completa⁵ (1). En este último caso se trata de una comunidad de mayor tamaño y que acaba de adquirir el status de Consejo Menor en su distrito.

Adicionalmente, se trabajó en una comunidad próspera de la sierra central, ubicada en el valle, que es a la vez capital distrital. Una parte importante de su producción (cereales y leguminosas) se destina a la comercialización y otra parte (maíz y tubérculos) al consumo local. Como un caso especial por el que optan algunas familias campesinas respecto a la educación de sus hijos, se observó una escuela de pueblo a la que asisten niños de comunidades rurales aledañas. En ambos casos el servicio educativo ofrece el nivel primario completo y con un profesor para cada grado.

La escuela de Nanay, en la que hemos basado el análisis, se ubica en el sur andino, en una comunidad campesina quechuhablante, a unas 5 horas de la capital departamental. Es una comunidad pequeña (unas 60 familias) ubicada entre los 3,300 y 3,700 m.s.n.m., corresponde al segundo grupo descrito y sus principales actividades son la agricultura de cereales y tubérculos y la ganadería de ovinos. Una parte de la producción agrícola es dedicada al comercio y la otra al autoconsumo. No existe electricidad ni teléfono en la comunidad, el abastecimiento de agua es a través de una red pública ubicada fuera de cada vivienda y sólo existen dos letrinas en la comunidad, cercanas a la escuela.

3. Un solo profesor para todos los grados.
4. Dos o más profesores que se encargan de todos los grados, debiendo algunos (o todos) asumir la enseñanza de más de un grado a la vez.
5. Cada grado cuenta con un profesor.

Nanay cuenta con una pequeña escuela con dos aulas y dos docentes que se distribuyen los 6 grados de la primaria, encargándose uno de 1° y 2° y otro de 3°/4°/5° y 6°. El local escolar tiene unos 30 años de antigüedad y está en buenas condiciones físicas, a diferencia de otras escuelas similares.

Los docentes permanecen en la comunidad de lunes a viernes dada la distancia con la ciudad en que viven y la dificultad de conseguir transporte. Sus viviendas son bastante precarias, apenas una habitación oscura de adobe que funciona como dormitorio, cocina y espacio de trabajo. Las gestiones ante instancias administrativas del sector, así como el cobro mensual de sus remuneraciones son actividades que toman un tiempo considerable por la distancia y los medios de transporte, con lo cual suelen perderse algunos días de clase de modo regular.

I. EL EJERCICIO COTIDIANO DE LA AUTORIDAD

De las múltiples sesiones observadas, lo que salta a la vista como central en el ejercicio cotidiano de la autoridad por parte del docente es la necesidad de generar un orden y mantener una disciplina determinada. Estos dos elementos parecen constituir el sustento de su autoridad, en la medida en que dicha autoridad se ve cuestionada ante su ausencia.

Los rasgos centrales que podemos identificar de lo que implica el orden en el aula tienen que ver con el silencio, la obediencia y el control corporal. Es por ello que podemos encontrar que una gran proporción del tiempo en el aula se invierte en el esfuerzo de callar a los niños, ubicarlos e inmovilizarlos y lograr que sigan las indicaciones dadas. Las estrategias que se emplean para garantizar este orden son recurrentes en las diversas escuelas: en principio tenemos una serie de recursos verbales como amenazas, gritos, llamadas de atención, pedidos de orden, etc. que pueblan cada jornada escolar. Cuando no surten efecto, o a veces paralelamente, los castigos (ya sea físicos o no) no se hacen esperar. Pero existen también recursos verbales indirectos para controlar a los alumnos: éstos tienen que ver con el escarnio, la burla o los comentarios negativos acerca de lo que han hecho o como lo han hecho.

Quisiera desarrollar estos elementos a partir de las escenas que hemos podido registrar, de modo que sean más fácilmente visibles y asibles. Al mismo tiempo, ir incorporando las respuestas de los niños y niñas nos permitirá una imagen más dinámica de lo que pasa cotidianamente en las aulas.

1. El orden y los medios de control

ONN4: Aula de 3º/4º/5º/6º. Inicio de la mañana.

P: Ahora vamos a corregir las tareas

La profesora empieza a corregir sitio por sitio, empezando por los de 6º. Cuando revisa el cuaderno de Carlos, le arranca una hoja:

P: ¿Qué cosa es esto? Corrige la tarea y deja la hoja arrancada sobre la carpeta.

Algunos niños están parados o fuera de sus sitios. La profesora grita: Siéntense y continúa revisando las tareas. Algunos vuelven a su sitio, pero un momento después se mueven otra vez, acercándose a las carpetas donde la profesora corrige o parándose en su sitio.

P: ¿Qué es este desorden Americo?... (luego se dirige a Alan) ¿caballo se come, tortuga se come, abeja se come? (está corrigiendo la tarea sobre alimentos de origen animal)

Los niños que están alrededor se ríen. La profesora hace un check en los dibujos que están bien y un aspa en los que están mal. Al terminar la corrección, borra la pizarra.

P: Ya, a ver, cierren sus cuadernos y siéntense bien! (lo dice gritando) cruzando las manos me van a mirar... para el recreo vamos a castigar a José que no ha hecho la tarea, el único

El orden que los docentes intentar mantener conlleva también un determinado currículum del cuerpo; es decir, una serie de reglas se llevan a cabo sobre y a través del cuerpo, desde que las reglas escolares estipulan movimientos que son permitidos y sancionan otros prohibidos en cada contexto. Como señala Gordon (1996), la disciplina en el aula tiene una base sustancial en regular el comportamiento corporal⁶. En el pequeño fragmento que hemos seleccionado se muestra esta necesidad de regular y controlar el movimiento corporal: las constantes llamadas de la profesora para que los alumnos y alumnas permanezcan sentados, por ejemplo, o la exigencia de una determinada posición para escuchar la explicación. Esta exigencia se repite varias veces durante la clase, con ligeras variaciones como mirar a la pizarra, poner las manos sobre la carpeta, sentarse derechos.

6. En el mismo sentido Foucault (1989) llama la atención sobre el cuerpo como objeto y blanco de poder y afirma que la necesidad de controlar el movimiento se encuentra a la base de cualquier disciplina, la cuál termina así formando cuerpos dóciles, sometidos, ejercitados (142).

Se exige silencio y cierto comportamiento corporal como parte del orden en la clase. Incumplir estas exigencias implica sanciones de parte del docente, que pueden ser tanto verbales (llamadas de atención o amenazas) como físicas (golpes o castigos).

Parados, sentados, callados... orden quiere decir silencio, obediencia... pero los niños cuchichean, hablan entre ellos, el ruido aumenta... entonces el profesor descuelga el pequeño látigo que descansa en un clavo, atrás del escritorio... y el silencio retorna inmediatamente... los niños se inmovilizan en sus asientos, sus pequeños cuerpos rígidos, casi conteniendo la respiración para no correr el riesgo de ser destinatario de un chicotazo... pero el movimiento es natural, como volver la vista hacia la ventana y distraerse de lo que el profesor dice... hasta que un golpe del chicote logra que la mirada se concentre otra vez en la pizarra....

Ab: Aula 1°/3°

12

Las estrategias disciplinarias en el campo involucran un castigo directo sobre los cuerpos: un chicotazo, un correazo, una mano que jala las patillas, un libro que golpea la cabeza de un distraído, la penca o la correa, son todos medios para corregir un error, sancionar una distracción, un movimiento o una tarea que no se hizo. Son un recurso para garantizar el orden y la atención. Porque garantizar el orden en el aula es fundamental ¿qué autoridad tendría un profesor que no puede poner orden en su clase? Así que hay que hacerlo, crearlo, forzarlo tal vez. La recurrente presencia de los castigos indica que se trata de algo central para los profesores. Más allá de una necesidad propiamente pedagógica, se trata también de afirmar la autoridad (y el poder) del profesor frente a los niños, en los niños.

Las actividades que permiten tener a los niños inmóviles por un buen rato (dictado, copiado, etc.) son recurrentes como parte de los métodos que el profesor utiliza en clase. Aún aquellos que realizan otro tipo de actividades, recurren en muchos casos a estos métodos tradicionales para que la clase no se desordene⁷

Sin embargo, los pequeños movimientos de los niños son constantes durante la clase y rompen ese ideal de quietud e inmovilidad que el docente pareciera querer implantar. Efectivamente, la resistencia de los alumnos conlleva frecuentemente dimensiones corporales: se paran cuando deberían estar sentados, se mueven por el salón, cambian de postura para hablar con el vecino o simplemente mirar lo que hace. Por ello son tan frecuentes las llamadas de atención para que se sienten o vuelvan a sus sitios, tanto como para lograr silencio. En este sentido, los alumnos y alumnas construyen es-

7. Lo que nos lleva a plantear que para lograr el éxito de una pedagogía activa centrada en el niño no basta con proponer nuevas actividades, sino que implica enfrentar las nociones de orden en el espacio del aula con la que los maestros enfrentan su labor cotidiana.

trategias de resistencia al poder ejercido por el docente, en la medida en que al distanciarse o trasgredir este control asumen más autonomía sobre su propio cuerpo y espacio... al menos por algunos momentos, logran una pequeña victoria. Pero deben mantener cierto cuidado para no ser sujetos de sanción.

En general son los varones quiénes mayores desplazamientos y ruidos realizan, es decir los que más se apropian del espacio y hacen públicos sus movimientos y su voz, captando así gran parte de la atención del docente. Las niñas tienen mayor cuidado, lo cuál no significa necesariamente pasividad, sino otro tipo de estrategias. Y es que las niñas se enfrentan tanto al poder del profesor/a, (que de alguna manera puede ser más permisivo con comportamientos de los niños que atribuye a lo masculino) como a la sanción de sus compañeros varones.

Esto es más evidente en la participación oral pública. Ante las preguntas colectivas del profesor para la clase, los varones contestan gritando y es raro escuchar una voz femenina en el conjunto. No es que las niñas no respondan, pero lo hacen en voz más baja. Cuando se trata de preguntas dirigidas, algunas niñas no contestan o se tapan la cara en un gesto de timidez. En la misma sesión del aula de 3º/6º, por ejemplo, ya casi al final de la clase, la profesora dirige una pregunta a una niña de 6º grado. Desde atrás, un niño dice *Ellas no hablan*, refiriéndose al grupo de niñas de 5º y 6º que se sientan juntas. La profesora desmerece el comentario diciendo que todos pueden hablar, pero luego se dirige a un niño para que responda la pregunta.

Aunque se tiende a considerar que las niñas presentan un comportamiento más pasivo en el aula, es necesario cuestionar a qué estamos llamando pasividad. Luykx (1997), al estudiar diversos contextos educativos en Bolivia, señala que el silencio (de las mujeres) constituye una elección de no interactuar, una respuesta activa, momentánea (y segura) a las condiciones opresivas del aula.

la condición del silencio no necesariamente implica una ausencia de voz o de identidad o la incapacidad de expresarse. Las personas que están subordinadas por ser quienes son dentro de ciertos arreglos de poder, a veces eligen no hablar, no abrirse o revelar sus experiencias y pensamientos a los que están distintamente ubicados (Walsh, cit. por Luykx, 1997)

Por otro lado, Gordon (1996) llama la atención sobre la generización de conceptos como actividad y pasividad en el aula, medidos a través de criterios corporales. En efecto, si en la escuela se espera que se adquiera un determinado comportamiento corporal y verbal, nos dice, ¿por qué una niña que se sienta tranquila se considera pasiva o conformista? Al tomar esta actitud, esta niña controla su cuerpo, sus impulsos, sus deseos, toma una decisión activa sobre su comportamiento.

Volvamos por ejemplo al grupo de niñas de 5° y 6° que mencionamos hace un momento. Este es el grupo de niñas exitoso de la escuela. Han logrado llegar hasta el final de la primaria, algo que muchas niñas no lograron en su comunidad. Hemos compartido con ellas prácticamente los tres últimos años de su estadía en la escuela y en el camino hemos visto como otras abandonaban sus estudios y desertaban del sistema escolar. Ellas mientras tanto, se fueron afirmando ante la mirada de la profesora como buenas alumnas, aprendieron las reglas de juego de la escuela y desarrollaron sus propias estrategias de defensa y prestigio frente a los niños (se sientan todas juntas, adelante y constituyen un grupo compacto) y frente a la profesora. De todo el grupo que conforma este salón, fueron las que menos llamadas de atención recibieron a lo largo de una semana (sólo una) y no estuvieron sujetas a ningún castigo.

No creo que debamos atribuir su éxito a la pasividad. Más bien, han sido muy activas en adaptarse a las condiciones del aula. Tienen al menos 6 años de experiencia en la escuela que han sabido aprovechar para enfrentarse en mejores términos con este espacio. Las pequeñas July y Eduarda (4°), en el mismo salón, son molestadas constantemente por sus compañeros, se sientan las dos solas al final y sus frecuentes quejas a la profesora no suelen llegar a los oídos de ésta. Tienen menos experiencia que sus compañeras mayores y son, con mayor facilidad, blanco de las molestias y bromas pesadas de los varones de su grupo.

Para cerrar esta parte entonces, hemos visto cómo los profesores se esfuerzan a través de medios como el castigo y las llamadas de atención, en lograr cierto grado de silencio, un determinado comportamiento corporal y la obediencia a sus indicaciones, de manera de garantizar el orden de la clase. Niños y niñas elaboran sus propias estrategias para transgredir, resistir o adaptarse a tales exigencias. Regresaremos a estas estrategias más adelante, pero antes debemos profundizar un poco más en un tercer elemento a través del cuál el docente ejercita su poder: los comentarios y burlas que despliega hacia sus alumnos/as.

La otra violencia

Lo has hecho mal, te voy a romper tu cuaderno, Piensa pues hija, piensa, Traten de hacer funcionar su cabeza, Está mal, vuelve a hacer.. las mismas frases, distintos profesores, distintos alumnos... pero siempre remarcando el error, la incapacidad. A veces sólo el tono irónico o burlón, pocas, muy pocas veces, una actitud más comprensiva, un gesto de ayuda.

Las expresiones de molestia, los gestos que indican que se pierde demasiado tiempo con un niño, que dice tonterías o que no ha entendido, contribuyen a inhibirlo y lo llevan a construir una imagen de sí centrada sobre sus incapacidades (Vásquez y Martínez, 1996: 74).

El contenido de esta cita resalta los efectos de los comentarios negativos sobre los niños. En ciertos momentos esos efectos son inmediatos y observables: el niño que baja la cabeza mientras la maestra sostiene en alto su dibujo y les dice a todos que *así no lo deben hacer*; y su gesto avergonzado al voltear la hoja para empezar de nuevo su trabajo. Otras veces, los efectos no son tan inmediatos, se acumulan lentamente hasta convencer al niño o a la niña de su propia incapacidad para aprender. Por eso no es raro escuchar de una mujer joven que abandonó la escuela en 2° grado que lo justifique diciendo *yo no sirvo pal estudio*.

Los comentarios desvalorizantes hacia los niños no tienen lugar sólo en la esfera del aprendizaje. Aunque son muy comunes frases como las más arriba citadas, referidas a los errores que los niños cometen frente a una pregunta, un ejercicio, una indicación, también hay otras que tienen que ver más bien con la persona misma del niño o de la niña (y que por tanto inciden en su autoestima), como la de aquel profesor que le dice a un niño que acaba de entrar, con la cabeza mojada *pareces un indio pishgo*, provocando la risa de todos sus compañeros o aquella otra profesora que ante el gesto inexplicable de sus alumnos moviendo obsesivamente la cabeza les pregunta (sin esperar una respuesta) *¿por qué sacuden la cabeza? seguro tienen piojos y me van a contagiar* o algunos otros que tienen que ver con la presentación y el aseo de los niños y que remarcan su suciedad: *recuerden que hoy toca revisión de aseo... han tenido dos días para bañarse ; tú te levantas, tomas tu caldo y te vienes... hay que lavarse pue; hace días que te veo con el mismo polo, ya les he dicho (a todos) hay que cambiarse de polo, sino huele*.

La presencia de estos comentarios, públicos siempre, nos llevan a preguntarnos por lo que hay más atrás, por los prejuicios (sociales, étnicos, de género) o las imágenes con las que el profesor o profesora se acerca a trabajar con los niños y niñas del campo. Lo que piensa de ellos, su visión de ellos, es algo que se transmite en sus gestos, en sus palabras... y que, tal vez, los puede convencer de que efectivamente, así son.

2. La diferencia... ¿negada?

El lugar de las diferencias (étnicas, sociales, de género) constituyen un punto central en el debate sobre el desarrollo de la ciudadanía. Si en su momento originario, el Estado Nación requería la construcción de individuos modernos abstraídos de sus características particulares, puso en el sistema educativo formal la tarea de contribuir a ello. Efectivamente, el sistema educativo formal asume características neutrales para sus pupilos, los recibe como individualidades con oportunidades iguales, al menos formalmente. Pero en la práctica, se trata de sujetos diferenciados y esta tensión salta a la vista en el espacio escolar.

Durante largo tiempo, la importancia de la etnicidad, la clase o el género ha sido denegada por las escuelas, los profesores y el curriculum oficial.

Sin embargo, al mismo tiempo, conciente o inconcientemente, éstas han sido usadas por las escuelas y los profesores como una explicación tanto para el éxito como para el fracaso escolar.

Así, por un lado, se desconocen las diferencias al tratar de atender a todos por igual. Pero ello implica hacer a un lado las particularidades y necesidades precisas y diferenciadas de atención que tales diferencias requieren. Por otro lado, las diferencias se hacen presentes en la práctica escolar en la forma en que los profesores tratan a los alumnos y cómo los ven, influenciando fuertemente el curriculum y la pedagogía (Nieto, 1997).

Más aún, como señala Gillborn (1990), lo que los profesores esperan de sus alumnos tiene como base un conjunto de supuestos cuyas raíces se encuentran en el estilo de vida y la cultura de los profesores, evidenciando el etnocentrismo a la base de la relación. Es por ello que los profesores blancos de las escuelas multiculturales estudiadas por el autor interpretan un estilo de comportamiento basado en la etnicidad de sus alumnos como inapropiado para la escuela, revelando una tendencia más general a devaluar lo que no se conforma con las expectativas del docente.

Estas reflexiones, desarrolladas por la literatura anglosajona en contextos escolares multiculturales, no están lejos de la cotidianidad de un aula rural serrana. El profesor tiene el mandato de enseñar un determinado contenido, y en una cierta forma, ambos diseñados para un alumno standard (ideal? real?). En la medida en que los niños y niñas rurales no son considerados parte de ese standard, debido a sus características étnicas, culturales, lingüísticas, sociales o de género, que los hacen diferentes, es posible explicar su fracaso, justificar los errores del profesor o de la escuela para lograr el aprendizaje y afirmar una visión devaluada del alumno y (más aún) la alumna rural. Pero dejemos hablar en sus propios términos a la profesora de Nanay:

PA: ¿Dónde le gustaría trabajar?

PE: Bueno, en zonas urbanas, porque yo me he preparado para trabajar con los niños, para enseñar. A veces yo misma me siento mal, porque al principio por ejemplo, yo me vine con unas ganas de trabajar, porque yo estaba practicando ahí con niños castellano-hablantes, entonces todo lo que yo me programaba lo lograba, pero acá no se da eso, a veces el mismo hecho que se les tiene que hablar en quechua, en la lectoescritura fallan, entonces no me siento satisfecha yo con eso. Yo quisiera que mis alumnos pues aprendan rápido no? y ver el fruto de mi trabajo también en ellos. Pero no se ve así, y no es el único lugar que... o sea yo... no soy la única que siente eso, somos muchos profesores en zonas rurales que deseamos trabajar, pero con estos niños prácticamente nos desilusionan (...)

... quieren que aquí a los niños se les escriba en la pizarra, copiar de la pizarra, pero lo que tenemos que hacer con ellos es dictar, que ellos mismos no? aprendan rápido, pero no se da aquí. Tardamos mucho en que los niños abstraigan bien,

aprendan bien. Y como te digo no me siento bien trabajando aquí, es diferente, es otra realidad.

La visión del alumno basada en la etnicidad puede llevar a rótulos negativos o positivos⁸. Pero en el caso de las escuelas rurales de la sierra que nos ocupan, encontramos más bien la etiqueta negativa. Desgraciadamente.

La profesora Elia llevaba trabajando 4 años en Nanay cuando hicimos esta entrevista. Tenía menos de 30 años, provenía de la capital departamental, estudió en un pedagógico, era casada y tenía una niña de meses que llevaba consigo a la comunidad, donde permanecía de lunes a viernes. No hablaba quechua cuando llegó a la comunidad, los niños le enseñaron.

Como ella misma dice, no es la única que piensa que es un problema enseñar a niños campesinos quechuahablantes. La afirmación más común que hemos oído entre los profesores rurales es que *los niños en el campo no aprenden como en la ciudad*. Incluso en lugares donde los alumnos son castellanohablantes, encontramos esta misma percepción.

Sin embargo, no debemos desechar el aspecto de la etnicidad en las palabras de la profesora Elia. Da por sentado que sus alumnos aprenden menos, más lento, que hablarles en su lengua es un impedimento para que aprendan a leer y escribir en otra (que no manejan), pero que no tiene alternativa: para que le entiendan debe hablarles en quechua. En sus palabras es claro que el problema está en los niños, en sus características (campesinos, indígenas, quechuahablantes). Está desilusionada de estos niños, les cuesta tanto aprender... es como si fueran alumnos de segunda categoría... y sin embargo estos mismos niños han sido capaces de enseñarle a hablar quechua.

Mirando más ampliamente la relación de Elia con sus alumnos, podemos notar otros elementos de su concepción sobre ellos. Ya habíamos visto a algunas niñas cargando por turnos a su bebita, cuidándola mientras ella conversaba en el patio con nosotros. De pronto, tras discutir en quechua con una niña de 4° grado, se voltea a decirme que ya no quiere acompañarla a la ciudad el fin de semana. Al principio no entiendo, hasta que me cuenta que se la había llevado varias veces a su casa a cuidar a la niña. Pero Marle ya no quiere ir: sus compañeros la molestan diciéndole empleada y ella se ha negado a seguir yendo. La profesora fastidiada y sin comprender su negativa a pesar de las burlas que ella misma me cuenta, me dice que Vale, otra niña, si quiere ir, pero ella prefiere a Marle, porque Vale va para sentarse a mirar televisión toda la tarde y no cuida bien a la niña.

Elia proviene de un medio provinciano, mestizo y urbano. Se siente y

8. Un ejemplo de esto último puede apreciarse respecto a la habilidad con las matemáticas de los alumnos de origen asiático (especialmente japonés), tanto en los Estados Unidos (Nieto, 1997) como en el Perú.

se comporta como diferente a sus alumnos, los trata de manera distante, y por los servicios que les pide, es notorio que no los considera exactamente iguales. Sin duda este comportamiento tiene sus raíces en las relaciones sociales que históricamente se han dado entre la población mestiza e indígena de la sierra sur, y en tanto tal muestra cómo en la escuela se reflejan las tensiones de la sociedad a la que pertenece. Pero al mismo tiempo, la propuesta institucional permite la reproducción de estas actitudes al intentar obviar las diferencias existentes en el espacio escolar, como si no existieran, como si la relación entre profesores y alumnos pudiera abstraerse de ellas.

Esta visión de Elia sobre sus niños no cambió mucho en los dos años que siguieron. En la última visita, aunque ya no les pide a las niñas que cuiden a su hija, pues ya está más grande y se desenvuelve bastante bien sola, solía pedirles que le laven las ollas o los platos. Las niñas seguían resistiéndose (aunque a veces lo hacían), nuevamente diciendo que sus compañeros las molestaban llamándolas empleadas. En vez de lavar sus ollas, la profesora les decía que le dijeran quiénes las molestaban para castigarlos.

Este año sin embargo, Elia estaba más contenta con sus alumnos, están mejor, me comentó casi al llegar, están avanzando bien, ahora sí nos estamos entendiendo. Efectivamente pude ver que los alumnos de los grados superiores cumplían más con las tareas, se adaptaban mejor a las exigencias de la profesora, eran más ordenados y atentos en su trabajo. Nadie hablaba castellano, pero al parecer lo entendían mejor. Especialmente el grupo de las niñas exitosas de las que ya hemos hablado eran muy aplicadas en su performance escolar.

Comparándolas con el grupo anterior, de las cuáles la gran mayoría desertaron antes de concluir la primaria (sólo una aprobó el 6º grado), tienen a su favor varias cosas: viven cerca de la escuela, cuentan con una estructura familiar completa (ambos padres), tienen menor demanda laboral hacia ellas (no tenían ovejas a diferencia de las otras) y por consiguiente disponen de más tiempo libre; demuestran un mayor interés por la escuela, ya sea por la motivación que reciben de sus padres o porque han encontrado en ella algo que las atrae y tienen varios años de diferencia con sus hermanos varones, más pequeños, que por lo tanto no entran en competencia por los recursos que requiere la escuela. Es decir, se encuentran en una situación más ventajosa para cumplir con los requerimientos de la escuela que el grupo antecesor. Adicionalmente, Elia había sido su profesora durante varios años (al menos 4), de modo que ya tenían una larga relación con ella. Y como ya mencioné, varios años de permanencia en la escuela las había dotado de mejores estrategias para enfrentar el ambiente escolar, entre ellas el haberse consolidado como grupo.

Pero las causas que atribuía la profesora a este mejor rendimiento de sus alumnos y alumnas inevitablemente me sorprendieron: se refirió a un mayor rigor de su parte y a la aplicación de castigos. Antes yo misma no les

revisaba las tareas, me olvidaba. Ahora sí revisa cada día las tareas del día anterior, con lo cuál ella señala que han empezado a ser más cumplidos y son pocos los que no las hacen. Ellos son así, al rigor, me dice, expresando nuevamente su convicción en el uso del castigo para mejorar el rendimiento y cumplimiento de los niños. La experiencia positiva con este último grupo no cambio la percepción que ya tenía de las limitaciones inherentes a la condición social, cultural y étnica de sus alumnos, aunque quizás le permitió descubrir que eran algo más capaces de lo que pensaba. Sólo al final, agrega que ahora hay más confianza con los niños.

Una última acotación a la percepción de Elia y a la de varios otros maestros entrevistados que comparten con ella la experiencia de ser docente en una escuela quechuahablante. La visión de la lengua vernácula de los niños como un obstáculo para su aprendizaje es compartida por varios de estos maestros. Sólo en aquellos docentes que son hablantes maternos de la misma lengua, o cuyo origen social y cultural es más cercano los niños encontramos una percepción más positiva y una menor distancia con sus alumnos. Sin negar la necesidad y el derecho que tienen estos niños de adquirir un dominio del castellano (y que es lo que esperan sus padres de la escuela), muy pocos maestros se cuestionan por las deficiencias metodológicas y pedagógicas de enseñar a leer y escribir, a sumar y restar en una lengua ajena a los niños, por lo menos en sus primeros grados.

Al respecto, si consideramos la aproximación sociolingüística, que considera la clase como un sistema social donde lo que se aprende no depende tanto de lo que se enseña sino más bien de los intercambios lingüísticos entre los participantes y el grado de acceso a estos intercambios (Danielewicz, Rogers y Noblit, 1996), podemos comprender que efectivamente los niños vernáculohablantes enfrentan un acceso restringido a estos intercambios, y más aún las niñas, que suelen presentar un menor dominio del castellano y además (en razón a ello) optan por el silencio como estrategia. Pero esto no implica una limitación en los propios niños, sino más bien en las estrategias de la escuela para que logren verdaderos aprendizajes. Por ello, no es sorprendente encontrar en las evaluaciones de los proyectos de educación bilingüe, que los niños con menor acceso extrascolar al castellano y las niñas en general, mejoran sus niveles de rendimiento al implementarse la metodología bilingüe en el aula (López, 1996).

Sin embargo, vale la pena aclarar que con lo anterior nos estamos refiriendo a los intercambios lingüísticos que tienen lugar en la esfera de los aprendizajes escolares formales. Una gran parte de la comunicación en el aula, en lo que se refiere a las indicaciones del maestro y el 100% de la comunicación informal entre los niños durante las sesiones de clase, se realiza en la lengua de los niños. Así, aunque el idioma ha adquirido una presencia creciente al interior del espacio educativo, la mayor parte de estas escuelas y sus docentes carecen de las herramientas pedagógicas y metodológicas para utilizarlo provechosamente en lugar de considerarlo como un inconveniente.

El problema del lenguaje en las aulas rurales está ligado al contexto sociopolítico en el que se desarrolla la actividad escolar, es decir, al status diferenciado de las lenguas que se hablan en el país. Como varios autores han señalado⁹, las lenguas vernáculas se encuentran en una posición subordinada con respecto al prestigio del castellano como lengua oficial. Pero aún en las zonas castellanohablantes, el uso diferenciado del lenguaje por parte de diversos grupos se traduce en una marginalización de los estudiantes que no hablan el lenguaje prestigioso. Así podemos encontrar que el castellano serrano y el uso del lenguaje en la zona rural son considerados lenguajes marcados y con menor prestigio frente a la norma local o nacional, lo que conlleva cierta desvalorización de los alumnos que lo hablan. Así, se construye una jerarquía de estudiantes: en zonas como Cajamarca, donde los alumnos rurales son castellanohablantes, se los considera no obstante, más lentos en su aprendizaje que los niños urbanos; en zonas de la sierra sur, donde la mayor proporción de estudiantes son quechuahablantes, se considera mejores estudiantes a aquellos niños que hablan castellano, tanto en el campo como en la ciudad, como podemos deducir de las palabras de Elia, por ejemplo¹⁰. Las expectativas que de estas imágenes resultan tienen evidentemente consecuencias en los logros de los alumnos y en el trato que se les brinda y muestran cómo el ser miembros de grupos subordinados (tanto por su lengua, cultura o posición social) es un hecho que juega cotidianamente en la escuela, más allá de la aparente igualdad con la que se pretende educar a todos.

20

Las diferencias de género involucran igualmente tratos diferenciados al interior del aula. Desde hace algún tiempo se vienen estudiando las diversas maneras a través de las cuáles la escuela contribuye a reforzar, reproducir o transformar los estereotipos de género en el aula, ya sea a través de los textos educativos, el currículum formal o el llamado currículum oculto¹¹.

Sin ánimo de profundizar en un tema que rebasa los objetivos de esta investigación, sí es necesario referirse a ciertos eventos en los que se hace evidente un trato diferenciado y una relación de poder explícita en relación al género.

Así podemos notar que en las escuelas rurales, las niñas son cargadas con una serie de actividades extrascolares en razón a los roles que tradicionalmente desempeñan las mujeres en el campo. Podemos encontrar por ejemplo, que en varias escuelas, ellas son las encargadas de ayudar en la pre-

9. Ver por ejemplo Hornberger, 1989; López, Jung y Palao, 1987.

10. Esta jerarquía deriva de un sistema de relaciones y valoraciones sociales más amplio: los grupos urbanos mejor posicionados que los rurales y los grupos campesinos que hablan castellano mejor que aquellos que hablan una lengua vernácula.

11. Ver por ejemplo el artículo de Anderson (1987) sobre textos escolares; los trabajos de Oliart (1995) y Tovar (1998). Las diferencias de género en el acceso y permanencia dentro del sistema escolar así mismo han sido objeto de estudio en la investigación La exclusión educativa de las niñas del campo.

paración del desayuno escolar o en el cuidado de los hijos de los profesores, como vimos en el caso de Elia.

En el desarrollo de las jornadas escolares, hemos encontrado además en algunos profesores una mayor dureza hacia los errores de las niñas, frente a un trato más tolerante con los niños, que muestra cómo ellas se encuentran en una posición aún más subordinada que los varones. Ya hemos mencionado cómo ellas responden con una estrategia defensiva, exponiéndose menos que sus compañeros varones al participar en el aula. Así, aunque la mayoría de los profesores no manifiestan juicios diferenciados hacia las capacidades de niños y niñas en relación a su género, sí se puede observar que dedican mayor atención a los varones y que sus expectativas en relación a las niñas son menores, pues consideran que las características de la cultura local las alejará pronto de los estudios, para dedicarlas a las labores domésticas, a ser madres y esposas, y que son muy pocos los padres que les permitirán seguir estudiando. Sin embargo, ellos reproducen los mismos estereotipos que denuncian en las familias al pedirles una serie de servicios extraescolares que tienen que ver con actividades domésticas y dejan de reforzar su desempeño académico al no brindar mayor motivación o recompensas a su participación. Si los niños participan más, simplemente trabajan con ellos, dejando de lado a las niñas, sin enfrentar la necesidad de involucrarlas más en la participación.

3. Normas y resolución de conflictos

En esta parte quisiera referirme brevemente a las normas que estructuran el orden del que hemos venido hablando, en qué consisten y de donde salen. En las varias aulas y escuelas observadas, las normas que se hacen explícitas en el espacio escolar se refieren básicamente a la limpieza y aseo personal, la puntualidad, la obediencia y el cumplimiento de las tareas por parte de los alumnos. Se trata de categorías muy amplias, como puede observarse: la obediencia, por ejemplo, puede referirse tanto a la orden de guardar silencio o no copiar de la pizarra, o quedarse quieto, etc. En otro sentido, muy relativas: la norma de puntualidad por ejemplo, se observa en los castigos a los alumnos que llegan tarde... pero la hora de entrada a la escuela y la hora de inicio de clases pocas veces suelen ser puntuales, como los mismos profesores.

Aquí conviene preguntarnos en dónde tienen su origen estas normas. Sin duda su presencia constante en varias escuelas y aún en varios países nos habla de normas institucionales, es decir que forman parte de la escuela misma. Pero en el espacio del aula es el profesor quien las fija y quien vela por su cumplimiento. Cualquier incumplimiento a estas normas supone un castigo, sanción o llamada de atención.

Las reformas en la educación primaria están tratando de cambiar las formas en que se generan y construyen las normas. Ante las normas im-

puestas sin explicación previa de su necesidad o sin participación de los alumnos en su elaboración, se viene proponiendo justamente que los alumnos se involucren en la elaboración de las normas, de modo que éstas resulten parte de un acuerdo colectivo de la clase. En varias aulas hemos podido observar por ejemplo, papelógrafos con el título Nuestras normas que explicitan cuáles son y que supuestamente se hicieron entre todos. Sin embargo, en una ocasión pudimos observar la dinámica con la cuál se hacía este papelógrafo y qué lugar tenía la participación de los alumnos:

11:40 a.m.

P: A ver, siéntense... Todos con las manos sobre la carpeta, así... caramba, ahora están todos más ordenados... ahora vamos a hacer nuestras normas... (pregunta en quechua si deben llegar tarde)

As: No!!

P: Entonces: (escribe en el papelógrafo) Venir temprano a la escuela... ¿Van a hacer sus tareas?... Cesáreo! (grita)... vas a venir adelante, ahorita te voy a hacer arrodillar (Cesáreo se queda quieto)... ¿cómo podemos poner?... (escribe: cumplir con las tareas)... otra norma para mirar todos los días... a ver Román.. (no se oye lo que dice) muy bien, dice los que vienen sucios (entonces escribe: venir limpios a la escuela)... A ver Rene, si hablamos de respeto, ¿como debemos portarnos? (pregunta cómo escribirlo y finalmente escribe: Ser respetuoso con los demás)... ¿Qué otro puede ser? No hablar...

Ao: Malas palabras

P: ¿Qué cosa mas debemos cumplir? Tener la clase ... ¿sucio o limpio?

As: Limpio!

P: A ver, vamos a sancionar a los que no cumplen

Ao: Multa

P: No, es que a veces no cumplen con la multa

Ao: ¿Callejón oscuro? (algunos niños dicen sí, otros no)

P: Yo les propongo que el que no cumpla cante o baile solito (escribe cantar y/o bailar)

Los niños acusan a Adán de que se esta moviendo y molestando.

P: Adán! ... vamos a agregar al que no se porta bien (agrega: Obedecer y portarse bien)

Luego lee en voz alta todas las normas y las sanciones

P: ¿Qué mas?

Ao: Cantar dos veces en la formación (agrega: cantar en la formación)

P: ¿Qué otra sanción podemos hacer? A ver Vale, dame una sanción

Vale no responde. Alguien de atrás dice que ellas no hablan. La profesora dice que todos pueden hablar, que hay que escuchar, pero luego le pide a Pepe una sanción; él tampoco le da ninguna, entonces pregunta a Javier.

P: A ver chicos, que sanción podemos dar?

Todos gritan a la vez: castigo, callejón oscuro

P: Sí, castigo, pero qué castigo?

Hablan todos a la vez. La profesora propone:

P: Solito va a limpiar la clase (Y agrega barrer la clase)

Alguien dice traer los cuadernos

La profesora repite y pregunta si es una norma o una sanción, como no responden, explica que es una norma (pero ya no la anota, pues se le acabo el espacio en el papelógrafo)

P: A ver, ¿quién esta pensando en una sanción? A ver Roberto, qué está pensando?

Agrega una sanción: pararse en un pie (largo rato se entiende).

12:00

La profesora interrumpe la actividad, les indica que lean el libro para el lunes, los envía a tomar desayuno y se despide de ellos:

P: Chicos, para el lunes van a leer sus libros, entonces luneskama chicos

Los niños ya no volverán a clase pues las profesoras se van a la ciudad a la una.

En este fragmento podemos notar cómo la participación de los alumnos realmente no los involucra en la elaboración de las normas: éstas ya están fijadas de antemano y más bien se trata de que las recuerden o las expliciten, pero no hay espacios para que realmente propongan nuevas normas o para que comprendan su razón de ser. Por otro lado, resulta curiosa la elección de sanciones: la profesora se esfuerza por que las propongan, pero cuando los niños mencionan las sanciones acostumbradas (castigo, callejón oscuro) la profesora las rechaza y busca más bien sanciones que no involucren castigo corporal, como cantar, bailar, limpiar el salón, etc. Curioso porque es irreal, la profesora aplica constantemente castigos físicos: el día anterior pidió a los niños formar un callejón oscuro para castigar a Allen, por estar haciendo desorden (Allen lloraba desconsolado y se negaba a pasar por el callejón, así que finalmente la profesora suspendió el castigo). Incluso durante la conversación acerca de las normas, amenaza a Cesáreo con hacerlo arrodillar si sigue haciendo desorden, sanción que en ningún momento apareció en el papelógrafo. El ejercicio de elaboración de normas termina por ser inútil a sus propósitos iniciales, finalmente: sólo pone por escrito lo que los alumnos ya saben, lo que el profesor exige y considera sanciones irreales que finalmente pueden ser usadas o no por el docente, quien tiene la potestad de elegir otras arbitrariamente.

En este ejercicio sin embargo hay también un mensaje muy claro, desde la estructura del papelógrafo: a un lado las normas, al otro las sanciones. Es decir, el incumplimiento de las normas refiere inmediatamente a una sanción. Este aspecto de la dinámica institucional aparece muy claro cuando observamos las formas en que profesores y profesoras enfrentan los conflictos que surgen en el espacio escolar. Cuando los conflictos son causados por una transgresión a las normas (A no hizo la tarea, B llegó tarde, C se está moviendo cuando debería estar sentado, D y E conversan cuando deberían estar copiando, etc), la respuesta es siempre la misma: una sanción, un castigo, una llamada de atención, una amenaza. Existen también una serie de

conflictos que se producen entre los niños, como veremos al desarrollar las interacciones entre ellos, y en este caso las respuestas de los profesores pueden ser nuevamente una sanción, pero en muchos casos también la indiferencia. En cualquier caso, no encontramos un diálogo que permita una reflexión sobre el conflicto, sus causas o sus consecuencias, únicamente una sanción para que finalice, un castigo que penalice esa expresión. Más adelante volveremos sobre los conflictos entre los niños y la participación del profesor en su resolución. Aquí sólo queremos mencionar que al tratarse de conflictos en la esfera de las relaciones verticales (profesor-alumnos), éstos se resuelven mediante la sanción.

4. Qué difícil es cambiar

Hasta aquí hemos querido presentar las formas en que se ejerce la autoridad en el aula y los elementos que se ponen en juego como base del poder del docente. Hemos tratado de resaltar los rasgos recurrentes que hemos podido observar en las 12 escuelas estudiadas, partiendo de uno de los casos para ejemplificar con mayor claridad los procesos que tienen lugar en la escuela. Evidentemente, no todos los profesores actúan de la misma manera y muchos de ellos buscan formas alternativas a este modelo. Sin embargo, son estos los rasgos dominantes que podemos encontrar, con ligeras variaciones, en las escuelas rurales estudiadas y no es sencillo romper con ellos.

24

Estos rasgos provienen tanto de un modelo de disciplina y organización escolar, es decir del marco institucional de la escuela, como de las características más amplias de la sociedad en la que está inserta. Así, si por un lado la organización escolar requiere de una determinada organización de las actividades y el control de los alumnos, asumiéndolos como un grupo homogéneo, por otro lado, la forma en que se ejerce este control está estrechamente vinculada con las valoraciones sociales más amplias sobre las características (diferenciadas) de los niños y su grupo, valga decir su cultura, lengua, procedencia social, etnicidad y género.

Por ello decimos que no es sencillo para cada docente proponer otros modos de interrelación: Hay exigencias insituacionales (necesidad de control, disciplina, orden) que refuerzan este modelo y a las que el docente debe responder. Finalmente es en tanto representante formal de la institución escolar (y más ampliamente del Estado en tanto hablamos de escuelas públicas), que se reconoce parte de su autoridad y por ello debe actuar en determinada forma. No hacerlo puede acarrear las sanciones de sus colegas o directivos. O incluso de los mismos padres de familia, que esperan un determinado comportamiento del docente. Y en ocasiones, de los mismos niños.

Uno de los aspectos en los que se evidencian las presiones hacia un determinado modelo de autoridad es el de la disciplina. Varios profesores mencionan que los padres exigen una mayor disciplina hacia los alumnos, y

algunos incluso la presencia del castigo físico para garantizar el aprendizaje. Es decir que avalan este tipo de sanciones y las consideran necesarias:

Ellos exigen eso, la mayoría de los padres vienen y nos dicen que los castiguen, otros vienen y nos dicen que no los toquemos (Carla, profesora de 4º, sierra norte)

Dentro de las pautas de crianza en el campo, el castigo físico hacia los niños es bastante común, por ello muchos padres no cuestionan su uso en la escuela. Es más, si ellos han pasado por la experiencia escolar, han sido también castigados y consideran que es parte del funcionamiento normal de la institución, un medio para propiciar el aprendizaje. Aunque muchos estudios han dado cuenta de las consecuencias negativas del castigo sobre el aprendizaje y la formación del niño (ver por ej. Guerrero, 1996), este conocimiento dista mucho de ser parte del sentido común en la gran mayoría de hogares peruanos. Incluso en los hogares de los profesores. Incluso entre los mismos niños:

Notas de campo - NN

Elia nos cuenta que este año tuvo una conversación con sus alumnos. Ella les dijo lo que pensaba de ellos: que son ociosos, flojos, que no hacen sus tareas. Ya les he dicho lo que pienso de uds. ahora díganme lo que piensan de mí, les dijo.

Yo pensé que iban a quejarse porque les castigo, nos dice, pero no, ellos me dijeron que estaba bien que los sobe¹², que ellos necesitaban eso para aprender¹³

En distintas conversaciones con niños y niñas de las escuelas visitadas, el tema del castigo salió a relucir en toda su ambigüedad. Por un lado algunos señalaban que quisieran que sus profesores los castiguen menos; por otro lado, reconocían varios de ellos, que a veces el castigo es necesario, que es lo que el profesor tiene que hacer.

Este ejemplo del castigo nos muestra así que no es sencillo que un profesor tome la decisión de apartarse del modelo. El resto de sus colegas pueden considerar que no sabe imponer orden en su clase, que es un mal maestro. Los padres de familia pueden considerar que no actúa con suficiente autoridad frente a los niños y los alumnos por su parte pueden también desconcertarse si ya están habituados a una determinada conducta por parte del maestro. Esto no quiere decir que es imposible modificar los rasgos dominantes de este modelo, sólo que en tanto tales, estructuran los marcos de acción del docente y limitan sus posibilidades de actuar en forma diferente,

12. Golpear

13. En este fragmento es también significativo el que la profesora relate con naturalidad una conversación en la que resalta sólo los aspectos negativos de los niños y los califique por ellos (uds son así), sin mencionar sus aspectos positivos. Expresa así la visión que tiene de sus alumnos y les tramite una imagen negativa de sí mismos, marcada por sus aspectos negativos, sin cuestionarse los efectos de estos comentarios.

pues hará frente a las presiones de los demás actores del espacio escolar que avalan esta práctica (y a sus propias nociones sobre lo que debe hacer).

Sin embargo, las posiciones de los actores van cambiando, y como se aprecia en la cita de la profesora Carla, hay algunos padres que empiezan a rechazar el castigo; otros, consideran que sólo ciertos tipos de castigos son admisibles, evitando demasiada dureza con los niños. Algunos profesores empiezan a evitar el uso de castigos, al comprender sus efectos perjudiciales, que lejos de contribuir al aprendizaje, lo limitan, e incluso llevan a la deserción de muchos niños. Y los alumnos, directamente afectados, tras su desconcierto, sin duda aprecian un mejor trato sobre su persona, a juzgar por sus pedidos de menos castigos y sus actitudes de resistencia y rechazo frente a ellos.

5. Padres y profesores: ¿luchas de poder?

Para finalizar esta parte, es necesario hacer referencia a la conflictiva y tensa relación entre los padres y madres de familia y los profesores, observable en cualquiera de las escuelas visitadas. Esta relación está teñida de los prejuicios que los docentes manejan respecto a los padres de familia en tanto miembros de grupos sociales tradicionalmente subordinados, lo que en muchos casos marca un estilo de relación vertical para con ellos.

26

Sin duda podemos pensar que el espacio rural se ha transformado vertiginosamente en los últimos años y que tal transformación hace posible cambios en la relación de los grupos campesinos e indígenas con otros grupos sociales. Y eso sin duda es cierto hasta cierto punto. El escenario rural es ahora mucho más dinámico y los grupos campesinos han atravesado por experiencias que los han ido fortaleciendo en su relación con otros. Al observar las relaciones entre los padres y los profesores en la escuelas estudiadas y especialmente en Nanay, notamos una creciente presencia de los padres en la fiscalización de la labor del docente, una participación más activa para exigir una buena educación para sus hijos y un relativo empoderamiento en las relaciones que establecen con el o los profesores, lo cuál abre una serie de tensiones nuevas en la relación.

En Nanay por ejemplo, los padres exigen que en las asambleas la profesora se dirija a ellos en quechua y ellos se expresan también en quechua, presionando de esta manera hacia un reconocimiento hacia sí mismos como grupo. En el mismo sentido, fiscalizan la asistencia y cumplimiento de los deberes de los profesores, como hemos podido observar también en otras comunidades. Si la profesora falta sin haber avisado, ellos se encargan de informar y reclamar ante la USE correspondiente. A los profesores por supuesto esto les molesta, pues suelen faltar con regularidad o llegar tarde y si son denunciados se les descuenta el día de trabajo. Sin embargo, a pesar de sus quejas, los profesores en muchos casos deben ceder ante la presión (legítima) de los padres, como relata Elia al hablarnos de esta actitud entre los padres *este año puntualito venimos de lunes a viernes*, y ahora para cada ausen-

cia por trámites administrativos o personales, informa y solicita permiso a la APAFA o a su comité directivo.

Estas nuevas situaciones nos muestran algunos cambios en la relación padres-docentes. Sin embargo, estos cambios están también acompañados de tensiones, conflictos y retrocesos. Elia por ejemplo, constantemente se queja de la falta de colaboración de los padres con el centro educativo y de que exigen siempre retribución a su trabajo. Como la mayoría de los docentes rurales que hemos podido entrevistar. Dice que no ayudan en nada y cada vez que lo hacen piden algo a cambio. Sin embargo, a lo largo de tres años hemos podido observar una gran actividad de los padres de Nanay para colaborar con la escuela: pintar y arreglar el local escolar, construir un cerco, mejorar el mobiliario, mejorar la vivienda del docente; cada día una madre de familia va a preparar el desayuno escolar, todos los días mandan leña con los niños también para el desayuno, cada vez que hay que llevar documentos a las oficinas de educación o recoger la dotación de alimentos se envía a un padre de familia (o varios), que debe caminar unas tres o cuatro horas para ir y volver al pueblo, perdiendo así casi todo el día de trabajo. En conclusión, ellos realizan una serie de actividades de apoyo que muchas veces no son valoradas por los profesores. Por otro lado, cuando piden desayuno para realizar una faena para el centro educativo (por lo cual se los acusa de interesados, que no hacen nada si no es por algo a cambio) simplemente están siguiendo los patrones de trabajo colectivo con los que operan para cualquier actividad y que lejos de ser interés es parte de los modos en que como grupo se organizan para trabajar.

Por otro lado, si bien la profesora debe ceder ante algunas de sus presiones, en otros caso ella también presiona y amenaza, convencida de que si no se les exige no hacen nada (igual que los niños). Ese fue el caso de un desfile escolar en el que debía participar la escuela y para el que la profesora obligó a todos a comprar uniforme escolar para que los niños pudieran desfilar (el uso del uniforme escolar no es obligatorio y casi ningún niño lo usaba en la comunidad). El niño que no tuviera uniforme no podría desfilar y los padres que no compraran fueron amenazados con ser denunciados por no atender a las necesidades escolares de sus hijos. La presión surtió efecto y casi todos los niños obtuvieron nuevos uniformes.

El replanteamiento de las relaciones entre padres y docentes es pues un proceso no exento de tensiones y conflictos. El profesor no quiere perder sus tradicionales espacios de poder, pero se enfrenta a otra generación de padres, la mayoría de los cuáles pasaron por la escuela (especialmente los varones) aunque sea unos años, quizás tuvieron experiencias migratorias y mantienen intercambios comerciales con los pueblos y ciudades cercanas, lo cuál los coloca en otra posición frente al profesor, que deja de ser así el único que posee las herramientas para relacionarse con el mundo de afuera de la comunidad.

Pero no siempre los padres tienen tanto éxito en esta pugna. Muchas veces son maltratados en las instancias intermedias del sector educación, sus quejas no son oídas y sus pedidos no son atendidos. Hemos visto casos extremos en los que una serie de denuncias y pedidos de cambio de un profesor alcohólico, que tomaba durante las clases y maltrataba a niños y a padres, llegando incluso a golpear a una madre por no asistir a la faena, eran desechados por la instancia correspondiente, pues el funcionario a cargo estaba emparentado con el profesor, miembro de una familia influyente en el distrito.

Así, si bien es cierto que se gestan una serie de cambios a partir de la transformación más amplia en el escenario rural, las relaciones en el espacio escolar siguen teñidas de asimetrías de poder, en las que los niños y sus padres son frecuentemente considerados y tratados como un grupo subordinado. Esto evidentemente contribuye muy poco al fortalecimiento de la autoestima de los niños y niñas en tanto miembros de un grupo social.

II. GUIÓN ALTERNO

Mientras el profesor dicta su clase, impone silencio, exige atención y organiza actividades, un cúmulo de pequeñas acciones que no forman parte del guión que propone se desarrollan en el aula. A estas acciones que llevan a cabo los niños y niñas en constante interacción entre sí, las denominamos, siguiendo a Vásquez y Martínez (1996) interacciones horizontales, para diferenciarlas de las interacciones verticales que dan cuenta más bien de la relación profesor/alumno(s) y que hemos desarrollado en la primera parte de este documento.

Es sobre estas interacciones horizontales sobre las que quisiéramos profundizar ahora, puesto que constituyen también espacios de aprendizaje al interior del espacio escolar y escenario de las diversas respuestas que los alumnos elaboran frente al poder del docente.

Ya hemos adelantado algunas de estas respuestas en los acápites anteriores a fin de mostrar una imagen más dinámica de lo que pasa en el aula, pero quisiéramos explorar más en lo que constituyen estas interacciones en términos de lo que los niños elaboran y aprenden de ellas.

Las interacciones que hemos podido observar entre los niños presentan diversos contenidos. Hemos identificado por ejemplo acciones de resistencia frente al poder del docente; momentos de juego y conversación, que en sí mismos constituyen pequeñas pero frecuentes transgresiones a las normas de la clase; también encontramos conductas de adaptación al orden propuesto por el docente, como ya hemos mencionado; identificamos asimismo conductas de apoyo mutuo y solidaridad, pero también otras de agresión entre pares y especialmente entre niños y niñas.

1. Resistencia y Transgresión

Sin temor a exagerar, podemos decir que muchas veces las prácticas escolares resultan opresivas para niños y niñas, pues están sujetos constantemente a sanciones, llamadas de atención e incluso castigos físicos que aseguren el cumplimiento de ciertas normas fijadas de antemano por otros, sin contar los comentarios negativos sobre sus errores o las burlas sobre su persona. Ante ello, muchos alumnos optan por la inasistencia o la deserción escolar, como rechazo a un orden institucional que los agrede y que avala como legítima dicha agresión. Como señala Luykx para el caso boliviano, la forma más elemental de la resistencia estudiantil es simplemente retirarse del encuentro académico. Donde la escolarización es obligatoria, se manifiesta en faltar a las clases o abandonar la escuela definitivamente (1997:210). En las escuelas rurales peruanas podemos encontrar efectivamente altos índices de deserción¹⁴. Asimismo, la asistencia de los alumnos se caracteriza por su irregularidad, que si bien tiene que ver con otros factores ligados a la demanda laboral hacia el niño y las necesidades de la familia rural, no deja de tener un elemento de resistencia de parte del niño, que prefiere realizar otras actividades antes que ir a la escuela. Hemos encontrado en las escuelas estudiadas varios niños que dejaron de ir definitivamente porque habían sido castigados frecuentemente y otros que faltaban por la misma razón¹⁵.

Si bien esta constituye una forma extrema de resistencia (en el sentido que simplemente se abandona, es decir, se rechaza), existen otras que tienen lugar en el espacio mismo del aula y que se expresan de varias maneras.

En general estas formas de resistencia tienen que ver con la transgresión de las normas exigidas por el profesor a distintos niveles. Tenemos situaciones, por ejemplo, en las que mientras el profesor corrige la tarea grupo por grupo, una alumna o alumno va cambiando de grupo para que el profesor no revise su cuaderno y no note así que no hizo la tarea¹⁶; también hemos observado la desobediencia explícita y camuflada a una orden del profesor; en otras ocasiones, pequeñas trampas de los niños para afron-

14. Los datos del Censo Nacional de 1993 muestran un alto déficit de atención en las zonas rurales: 24% de las niñas y 19 % de los niños en edad escolar no asisten a la escuela; entre los niños que trabajan en el campo se encuentran los niveles más altos de deserción: 55%. Fuente: INEI (1993) Censos nacionales de Población y vivienda; INEI (1995) Atraso y deserción escolar en niños y adolescentes.

15. Las causas de la deserción escolar y la asistencia irregular en el campo tienen que ver con varios factores asociados, que no nos detendremos a examinar en este documento. Al respecto puede consultarse el informe final del proyecto La exclusión educativa de las niñas del campo: dimensiones, causas y modalidades de atención y el capítulo 7 del informe final de investigación La escuela rural: estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención IEP, 1999.

16. Especialmente en un aula muy numerosa esto es posible, hay más posibilidades de que el profesor no se de cuenta. En las aulas con un número más reducido de alumnos es más difícil.

tar con éxito su salida a la pizarra: los compañeros soplan la respuesta mientras el profesor sale unos minutos del aula; incluso hemos visto niños alterando los números de la suma que debían resolver en la pizarra a fin de hacerla más sencilla: como el profesor salía y entraba constantemente del aula, no se percató del cambio.

A la par de estas acciones, los niños y niñas están constantemente rompiendo la norma de silencio e inmovilidad que el profesor se esfuerza por mantener: se paran, caminan, van hacia la carpeta del vecino, conversan entre ellos, ya sea en su sitio o fuera de él, intercambian objetos (lápices, borradores, colores), hacen bromas entre ellos (más frecuente y públicamente los varones, pero algunos grupos de niñas también¹⁷). Aunque las interacciones son cortas, se repiten varias veces a lo largo de la clase, por lo cuál hay un constante movimiento y murmullo durante toda la jornada. Por ello también las llamadas de atención, los pedidos de silencio de parte del profesor son repetitivos y constantes. En momentos en que la llamada de atención es más fuerte o se recurre al castigo, el silencio vuelve a reinar, pero luego de algún tiempo vuelven a producirse estas interacciones.

ONN2: Aula 3°/6°

La profesora termina la explicación y pide que copien.

July le pide prestado a Gregorio su crayola, Gregorio no quiere, July le dice a Eduarda que saque sus colores y le preste. Eduarda no quiere y para convencerla July le propone: préstame tus colores, te hago copiar de mi cuaderno Eduarda acepta y saca sus colores.

(10 : 10) Gregorio golpea con la palma de su mano a Eduarda. Ella no responde.

(10 :11) Gregorio de nuevo molesta a Eduarda, poniendo restos de crayolas en su cuaderno.

(10 :14) Gregorio tira al piso el lápiz de Eduarda

(10 :15) Teodoro y su compañero juegan, uno le agarra la cabeza al otro.

(10 :17) Eduarda se da cuenta de que su lápiz está en el suelo y se agacha para recogerlo, Gregorio se da cuenta y la acusa con la profesora por estarse moviendo : mira profesora!

(10 :19) Dos niños de 4° juegan, y uno de estos quiere robar el lapicero de un niño de 3°. Los de 3° juegan con sus mochilas. Teodoro y su compañero conversan. Un niño de 6° amarra la mochila de Teodoro en la carpeta

17. Canaan (1990) señala que las estrategias verbales de resistencia como contar chistes, hacer bromas, son más frecuentes entre los varones de las aulas que ella observa en Finlandia e Inglaterra. Sin embargo, cuando hay un mayor número de niñas y donde la cooperación entre ellas convierte la clase en un espacio más seguro, recurren también a este tipo de acciones. Hemos podido notar situaciones parecidas en las escuelas observadas, donde las niñas generalmente optan por un perfil bajo, con algunas excepciones ahí donde el grupo de niñas es más numeroso y cohesionado.

(10 :21) Gregorio vuelve a acusar a Eduarda sin éxito. Alan y su compañero juegan, uno con su lapicero y Alan con su cuaderno.

La profesora insiste en que copien y lo hagan bien, con buena letra y dos colores, amenaza varias veces con castigar y pide silencio. En un momento se acerca a Juvenal para preguntarle qué está haciendo... lo acusa de jugar mucho, Juvenal no responde y lo hace quedar mal delante de sus compañeros...

(10 :26) Alfredo acusa a Roger de empujar su carpeta

(10 :28) P : Me estoy dando cuenta quiénes están tomando atención

(10 :30) Gregorio patea a Eduarda con el pie. Ella sólo dice oye, quejándose. La profesora apura a todos para que terminen de copiar.

(10 :31) Roger canta con puro sonido, se ríe ... un niño anuncia que ya terminó.

Como puede observarse, durante el desarrollo de la lección, los niños se involucran momentánea pero frecuentemente en interacciones que transgreden la orden de atención y dedicación exclusiva al ejercicio propuesto (en este caso copiar). En algunas ocasiones incluso se ponen a jugar dentro del aula, aprovechando que el profesor sale unos minutos o que no está pendiente de ellos, mientras escribe en la pizarra o corrige los cuadernos de otro grupo. El silencio como estrategia de resistencia ya ha sido también mencionado líneas atrás, por lo que no lo detallamos en esta parte.

Encontramos pues una tensión constante entre los imperativos del profesor y las contrarespuestas de los niños, que juegan a transgredir las normas, de manera más sutil que explícita, puesto que finalmente están expuestos a la sanción represiva del docente. Este juego evita una confrontación o cuestionamiento directo a la autoridad del profesor, ya que en última instancia todos saben que él o ella puede hacer uso en cualquier momento del castigo o la sanción y nadie quiere, evidentemente, recibirlos. Por ello también no es raro encontrar la actitud inversa, es decir, más que resistencia, adaptación o acomodación a las reglas de juego de la clase.

31

2. Adaptación

Sin duda, como señala Canaan (1990), la disciplina en las escuelas no es posible sin una gran proporción de estudiantes que aceptan las reglas o la necesidad de seguirlas. Es por ello que encontramos también una serie de estrategias de acomodación de los niños y niñas a las normas que rigen el espacio escolar, cuya transgresión implica consecuencias desagradables para ellos.

La obediencia a las indicaciones del profesor forma parte de estas estrategias: el mantenerse silenciosos cuando lo indica, el evitar movimientos, el atenerse al orden y la conducta pautados por la escuela. Pero también el cuidar que los demás lo hagan.

Hay por ejemplo una conducta muy extendida en las aulas de acusarse mutuamente: si el profesor dice que todavía no deben copiar, y algún niño

o niña lo hace, otro lo denunciará al profesor, acarreando alguna llamada de atención o castigo sobre el agresor. De la misma manera si alguien está terminando de hacer su tarea en el momento de la revisión, se le pone en evidencia ante el profesor. Otras veces, se acusa que tal niño está hablando o se ha parado o no está haciendo lo que debería hacer. Las acusaciones evidencian una complicidad alumnos-profesores en el orden que éste propone, en la medida que delatan transgresiones a las normas y se ponen más bien del lado de éstas.

Otra expresión de la adaptación de los niños a las normas escolares se da a través de la adopción de ciertas formalidades en el trabajo del aula. Estas formalidades se refieren por ejemplo a la presentación de los cuadernos, a un estilo determinado que el profesor exige como parte de un buen trabajo. Por ejemplo, mantener el cuaderno limpio y ordenado, trabajar con lapicero rojo y azul, usar regla para dibujos y recuadros, etc. Los alumnos que no trabajan de esta manera son considerados malos alumnos. Los buenos alumnos por el contrario son aquellos que tienen un buen cuaderno. Obviamente, no es éste el único criterio para determinar quien es un buen alumno, pero es interesante notar cómo los niños y niñas se esfuerzan por lograr el cumplimiento de estos requisitos formales para afirmarse positivamente frente a la mirada del profesor. Esto se nos hizo más evidente al comprobar que una de las cosas que diferenciaba al grupo de alumnos de 3º/6º en Nany hace dos años y el grupo actual, era justamente su cuidado en la presentación y orden de sus cuadernos, siendo los segundos quienes más cuidado ponían en este aspecto. No es casual entonces que la profesora considere mejor a este último grupo: sus expectativas, de alguna manera son mejor respondidas, aún en aspectos tan sencillos como éste que, sin embargo, no carecen de importancia.

Niños y niñas se apoyan mutuamente para desempeñar su trabajo escolar bajo estas exigencias: ante la escasez de recursos para que todos tengan materiales completos, se prestan lapiceros, reglas, borradores, colores, etc. Ésta es una de las muchas formas en que los niños se prestan apoyo mutuo, que es lo que veremos a continuación.

3. Solidaridad vs. agresión

Préstame tu pinturita, préstame tu borradorcito, hazme mi dibujito. A lo largo de la clase, los niños recurren unos a otros para desarrollar su trabajo: se prestan útiles, miran los cuadernos de sus compañeros para saber cómo deben hacer la tarea, se consultan o corrigen mutuamente, resuelven juntos los ejercicios, o los copian del que sabe hacerlos. Cuando salen a la pizarra y no pueden resolver los ejercicios, sus amigos desde las carpetas les soplan las respuestas. Si los profesores se percatan de ello, les llaman la atención e insisten en que deben hacerlo solos. Sin embargo, es notorio que los niños y niñas suelen apoyarse mutuamente para salir airosos de la tarea encomendada. Y aunque algunas veces recurren a estrategias como copiar y soplarse,

muchas otras el apoyo que se brindan les permite reforzar su aprendizaje: cuando se consultan por ejemplo, sobre lo que deben hacer, o cuando resuelven juntos los ejercicios, van aprendiendo unos de otros.

Esta situación, que es posible observar en otros contextos escolares, muestra que efectivamente los niños aprenden no sólo a través del profesor, sino también al interactuar entre sí. Es por ello Vásquez y Martínez (1996) señalan la conveniencia de dejar espacios en el proceso educativo donde los pares puedan interactuar entre sí. Esto les posibilita un mejor aprendizaje, si entendemos que el aprendizaje es un evento social dinámico antes que exclusivamente interno e individual (Danielewicz, Rogers y Noblit, 1996). Esta interacción entre pares tiene además una gran importancia afectiva.

La dimensión afectiva está presente no sólo en el apoyo que los niños se brindan en el aprendizaje y la adquisición del conocimiento escolar propiamente:

Notas de campo: en el recreo Tb99

Un niño de primer grado camina llorando por el patio (se cayó? se golpeó? se peleó?); a su lado caminan otros dos niños que lo van abrazando y consolando hasta que se calma

Esta imagen de afecto, apoyo y consuelo la hemos observado con distintas variaciones: niños que caminan abrazados, niñas que caminan de la mano. Los niños son afectuosos entre sí, y las niñas también demuestran y expresan su afecto unas con otras. En muchas ocasiones este afecto se expresa en la defensa mutua cuando alguien intenta molestar o agredir. Los pares son así un soporte en el proceso del aprendizaje, tanto en la dimensión cognitiva como la afectiva, de modo que el apoyo que se brindan mutuamente les permite una mejor relación con el espacio escolar.

También existe entre ellos una gran predisposición a compartir: sus útiles, sus objetos, incluso sus alimentos. Si un niño no llevó su taza para recibir el desayuno escolar, no faltará alguno que le preste su taza una vez terminada su ración. Las niñas mayores que tienen hermanos pequeños, comparten con ellos la ración del desayuno. Y cuando no existe desayuno y los niños llevan algo para comer, se sientan en grupos para compartir entre todos lo que han traído.

Muchas de estas actitudes de solidaridad y compañerismo tienen sus raíces en la propia cultura de los niños, en la que el compartir y la reciprocidad dentro del grupo son valores sociales muy importantes. Al compartir la comida por ejemplo, los niños reproducen una práctica social muy frecuente entre los mayores cada vez que éstos se reúnen para una actividad colectiva.

La posibilidad que brinda la escuela como espacio de encuentro entre

pares es por ello muy valorada entre los niños y niñas, especialmente en lo que se refiere a los espacios recreativos que ofrece: el recreo, los momentos antes de entrar y al salir de las clases. Son momentos en los que niños y niñas tienen un tiempo libre para interactuar entre sí, jugar, conocerse. En algunas comunidades estos momentos son escasos para los niños fuera de la escuela, pues tienen a su cargo una serie de tareas domésticas que realizar y están en contacto mayormente con su familia, y no tanto con otros niños que no sean sus hermanos. Existen algunos espacios de encuentro entre pares como el pastoreo si es que pastan en las mismas zonas, o el trabajo en la chacra, para la cosecha por ejemplo, pero en muchas comunidades este espacio está limitado por las actividades que deben realizar y que deja escaso margen para el juego.

Sin embargo, las relaciones entre los niños y las niñas, si bien tienen un fuerte componente de apoyo y solidaridad mutuas, no están exentas de conflicto y agresión entre los mismos pares. Así, aunque la escuela pueda significar un espacio de encuentro atractivo para muchos niños y niñas, puede también ser un espacio peligroso y amenazante, en el cuál se sienten muy vulnerables, no sólo por los castigos que el profesor pueda imponerles, sino incluso por la agresión de sus mismos compañeros. Especialmente para los más pequeños y las niñas en general.

34

Mario golpea con su lapicero en la cabeza de Juana; Roger pateo a Sandro; dos niños se pelean; es frecuente ver a los niños pegándose, empujándose, jalonándose, dándose patadas; Marcos le quita su cuaderno a July, la golpea en la cabeza con él y lo pasa de mano en mano hasta la fila de adelante; July se para y va a recoger su cuaderno; un niño llora porque le han roto su lápiz; Marta escribe mal los números en la pizarra y los niños se ríen de ella; "tres niños se ponen a pelear y dos de ellos terminan escupiéndose

Todos estos breves fragmentos extraídos de observaciones de aula en distintas escuelas nos dan una idea de las agresiones que se producen entre pares: golpes, burlas, insultos, cuaderazos, lapicerazos, patadas, útiles extraídos o estropeados, acusaciones ante el profesor, etc. son las diversas y frecuentes formas que adquieren las agresiones entre los niños. No son pequeñas travesuras: muchos niños terminan llorando, otros molestos y heridos, algunos muy avergonzados ante la burla... Tanto como el apoyo puede ser estimulante para enfrentar mejor el espacio escolar, este tipo de agresiones resultan muy negativas para los niños y niñas. Como señalan Danielewicz, Rogers y Noblit (1996) las palabras o acciones poco amables de los pares pueden ser tan devastadoras para un niño (si no más), como aquellas del profesor.

Por ello resulta central atender la forma en que estos pequeños conflictos son manejados por el profesor o profesora o las herramientas que brinda a los niños para solucionarlos entre sí. Ya hemos visto cómo el profesor soluciona los conflictos que transgreden directamente sus indicaciones: mediante la sanción. Cuando se trata de conflictos en las interacciones hori-

zontales, hemos observado diversas respuestas. En muchas ocasiones, tales conflictos se producen sin que el profesor se percate de ellos, aún cuando la mayor parte tienen lugar durante la clase y aunque las víctimas denuncien a los agresores. Pero muchas veces el profesor no escucha estas quejas, ocupado en la pizarra o en otro grupo. Cuando escucha las acusaciones o se da cuenta de una pelea, sanciona a los culpables llamándoles la atención para que dejen de pelear o molestar o los castiga. Pero algunas veces su reacción es también la indiferencia.

Elton llora y sangra por la nariz: sus compañeros de primer grado lo han golpeado. Acompañado de un niño va a lavarse la cara. Cuando regresa, el profesor ya está en el aula y Winston lo señala para decir: Profesor, el Santiago y el Raúl le han pegao. P: ¿Sí? ¿Con qué? ¿Con goma? Winston contesta: No, estaban los tres sentados y le pegaron, le han sacado sangre de la nariz. El profesor sólo responde Ay que pena, cuidado le salgan las tripas por ahí y se muera, antes de pasar lista para empezar la clase.

Ante la indiferencia del profesor, es lógico pensar que Elton, como muchos niños y niñas cuyas quejas no son oídas o cuyos problemas no son atendidos, se sentirán bastante indefensos y vulnerables en el espacio escolar. Lejos de contribuir a convertir el aula en un espacio más seguro, la indiferencia del profesor/a demuestra la poca importancia que le merecen los problemas de los niños y en última instancia, los mismos niños. Es más, avala con su actitud la conducta de los agresores.

La ausencia de una reflexión o acción dirigida a cuestionar las conductas agresivas o burlonas entre pares es muy generalizada entre los docentes, que se limitan a dar una sanción, una llamada de atención o simplemente a ignorar el problema, pues consideran que es normal que los niños actúen así. Otros incluso proponen como herramienta de defensa para los niños responder a la agresión con otra equivalente, con lo cual no cuestionan la agresión en sí, sino que fomentan su uso como estrategia defensiva.

Notas de campo - NN99

Durante el recreo, la profesora de 1°/2° acompañada de uno de sus alumnos que está llorando, llama a Renzo (4°). Una vez que lo tiene enfrente, incita al pequeño que llora a que lo golpee. El niño está llorando y demora en hacerlo, Renzo espera tranquilo el golpe hasta que el niño le da un puñete sin mucha fuerza. Renzo lo recibe y se va sonriente, se nota que no le dolió. Más tarde pregunto a las profesoras por esta escena. Me explican que Renzo había golpeado al niño, por eso lloraba, y por eso también la profesora lo llamó para que el pequeño le devuelva el golpe.

Les decimos a los niños que igual les hagan, para que ya no les molesten

Un último elemento que debemos señalar es que las conductas agresivas entre los niños y niñas son más frecuentes en las escuelas con mayor po-

blación y diferenciación, que frecuentemente presentan una mayor tensión como característica del ambiente escolar. Es en la escuela de pueblo por ejemplo, donde más situaciones de agresión hemos registrado entre los niños. Se trata de una escuela donde se encuentran niños del pueblo con otros provenientes de comunidades y donde la diferencia se percibe con connotaciones negativas, traduciéndose en el maltrato y la marginalización de un grupo por otro (los niños del pueblo hacia los de las comunidades, más indígenas y campesinos). Esta marginalización es reforzada incluso por los profesores, que muestran menos expectativas hacia los alumnos provenientes de comunidades.

En las escuelas más pequeñas, ubicadas en las mismas comunidades, también encontramos conductas agresivas entre los niños, pero suelen presentarse con menor intensidad que en aquellas de mayor tamaño y diferenciación. Sin embargo, aún en las pequeñas escuelas, tanto como en las grandes, notamos una persistente marginalización de las niñas.

4. Las relaciones entre los niños y las niñas

Hemos desarrollado las diversas formas en que se relacionan los alumnos y alumnas en el espacio escolar. Es necesario sin embargo abordar más específicamente las relaciones entre niños y niñas puesto que presentan algunos rasgos diferenciados a las relaciones que se establecen entre las niñas por un lado y los niños por otro.

En principio, la distribución espacial en las aulas suele mostrar una separación entre niños y niñas. Si bien están sentados usualmente de acuerdo a su grado, las niñas del mismo grado suelen sentarse cerca unas de otras y los niños por su parte también. A la hora del recreo es más evidente esta separación: los niños juegan entre ellos y las niñas se relacionan preferentemente con otras niñas. Hay una clara separación entre los grupos de niñas y niños, que no obstante se relacionan entre sí. Sin embargo esta relación está teñida de una tensión que transita rápidamente del juego a la agresión. Los niños se divierten molestando a las niñas: les quitan sus cosas, las molestan con bromas, insultos o burlas, a veces les dan algún golpe con la regla, el cuaderno o las manos. Las niñas suelen responder a estas agresiones con golpes similares, ignorando a los niños o quejándose ante la profesora, que rara vez interviene. Cuando constituyen un grupo más grande, ellas también molestan a los niños, que siempre toman la iniciativa para fastidiarlas: los insultan o se burlan de ellos en grupo, de la misma manera que lo hacen los niños. Muchas veces estas acciones parecen más bien un juego y entre los niños mayores incluso una especie de coqueteo en la medida en que establece una relación entre el niño y la niña involucrados en ellas.

Sin embargo, hay una fuerte dosis de agresión en estas interacciones desde los niños hacia las niñas. Las niñas terminan visiblemente molestas de tantos ataques, a veces avergonzadas cuando se burlan de sus errores y final-

mente a la defensiva en general al enfrentar la relación con los niños. Hemos podido verlas cargando sus chuspas durante el recreo, para evitar que los niños las hurten y saquen sus cosas, quejándose reiteradamente a la profesora de que las molestan, evitando relacionarse con los niños para no ser blanco de sus ataques. También las hemos visto responder a estos ataques en los mismos términos y especialmente cuando son un grupo numeroso, entablar una franca competencia con los niños.

Dentro de las acciones de los niños notamos muchas veces intenciones de control sobre las niñas y actitudes de menosprecio de sus habilidades en el aula. por ejemplo al burlarse públicamente de sus errores, decir que ellas no saben, que son brutas, que son analfabetas, que no hablan, para que la profesora y los demás escuchen. Cuando las niñas se defienden, no han faltado insultos como machorra, para indicar que esa actitud es más bien masculina y que no deberían reaccionar así. En estas interacciones podemos encontrar una práctica activa de marcar y sancionar los comportamientos supuestamente correctos que corresponden a cada género. Incluso las apariencias, como aquella niña que por cortarse el cabello muy corto recibió las burlas de varios compañeros que la molestaban diciéndole varón, varón.

Profesores y profesoras rara vez intervienen en los conflictos que se producen entre niños y niñas, y a lo más sancionan con una llamada de atención para que dejen de molestar o hacer desorden, pero no abordan el problema en sí mismo. Más bien, muchos lo refuerzan al pedir a las niñas servicios correspondientes a lo que las mujeres hacen, al ser más duros con ellas y al reforzar una idea de competencia en la que deberían ganar siempre los varones. Por ejemplo, al hacer carreras de saltos en la clase de educación física, las niñas lograban llegar más lejos que los niños y aunque éstos no estaban preocupados al respecto, el profesor los alentaba para que lo hagan mejor diciendo que no podían dejarse ganar por las niñas (*No se van a dejar ganar! ¿No les da vergüenza?*).

En otra escuela, en una primera visita, el profesor fue muy duro con unas niñas que miraban un libro, quitándoles el libro al entrar con la visitante y diciendo que a las visitas hay que atenderlas. Más tarde hizo ejemplos demostrativos de su trabajo y para ello hizo participar a dos varones, aunque había más niñas que niños en el aula. Al momento de pedir una silla para la visitante, se la pidió a una niña aunque había varones cerca también. En varias situaciones nos queda esa sensación de que las niñas estuvieran ahí para atender, para servir, al menos en la mirada de los profesores, si bien ya no en su discurso. Cuánto de esto refuerza o crea las actitudes de sanción y control de los niños hacia las niñas es parte de una discusión que escapa a este documento, pero tiene inegablemente una influencia en ellas. Sin embargo y a pesar de las pocas expectativas académicas de algunos profesores en las niñas, algunas de ellas logran sobresalir y sin duda encuentran en su éxito académico elementos para una mejor visión de sí mismas y para enfrentar mejor al grupo de los niños, como pudimos ver en el caso de las exitosas de Nanay.

III. LAS PRÁCTICAS ESCOLARES Y SUS IMPLICANCIAS EN LA FORMACIÓN DE LOS SUJETOS

Quizás me he detenido excesivamente en describir las prácticas escolares de las escuelas rurales, por una razón sencilla: desconocemos el día a día, lo que se construye o reproduce en los actos cotidianos, en las relaciones que se establecen entre las personas y que van configurando nuestros modelos para relacionarnos con otros después.

Evidentemente la escuela no es el único espacio donde esto sucede: la familia, las iglesias, la calle, los medios de comunicación, las varias instituciones con las que nos vamos relacionado a lo largo de nuestra vida constituyen también espacios de aprendizaje y socialización. Sin embargo la escuela sigue siendo un espacio fundamental para explorar, un tránsito obligado y extenso para los niños y niñas de nuestro país y de muchos otros.

Qué experiencias relevantes para participar en la vida política se viven en la escuela es la pregunta que quisiera desarrollar en esta última parte. Qué aprenden los niños y niñas en la escuela, más allá de los contenidos formales y qué implicancias puede tener para su vida adulta.

Un primer aspecto que nos interesaba era el relacionado a las figuras de autoridad. Los estudios de socialización política han resaltado que las experiencias tempranas con la autoridad luego son traspasadas a las autoridades políticas (transferencias interpersonales). La figura de autoridad dominante en el aula es el profesor, pues él o ella representa a la institución, encarna no sólo el conocimiento sino también la ley, el poder (Vásquez y Martínez, 1996:80).

Al describir la forma en que ejerce dicha autoridad nos hemos encontrado con una relación vertical, en la que el profesor es el encargado de mantener un orden fijado institucionalmente y quien tiene a su disposición diversos medios de control a los que puede recurrir. Escasamente hay diálogo en esta relación y más bien abundan los mecanismos coercitivos para lograr la obediencia de los alumnos.

Las normas emanan de la institución y se concretizan a través del profesor, quien las fija y vela por su cumplimiento. Con cierto éxito, muchos alumnos internalizan estas normas o se adaptan a ellas, las cumplen y vigilan que los demás las cumplan. Como cada transgresión a las normas supone una sanción, los alumnos aprenden que un enfrentamiento directo es siempre riesgoso para ellos. Sin embargo, aprenden también que hay un margen posible para la transgresión, un espacio desde el cuál pueden resistir el control ejercido sobre ellos, lograr pequeñas victorias y desarrollan así diversas estrategias de resistencia y transgresión, sobretudo en los contextos escolares que pueden resultar más opresivos. De esta manera ejercen también cierto poder, en la medida en que actúan para conseguir cierto estado

de cosas. Los lazos personales que construyen entre sí y las acciones que realizan más allá del libretto propuesto son así actos de poder de los propios alumnos en constante tensión con el poder del profesor.

Esta tensión se refleja en una serie de conflictos que tienen lugar en el aula como en cualquier espacio social. Sin embargo, las estrategias de resolución de conflictos en el aula son muy limitadas. Se apela constantemente a la sanción o simplemente a la indiferencia, dejando en manos de los niños la resolución de los conflictos con sus pares. Ello en sí no sería negativo de no mediar una serie de agresiones y posiciones diferenciadas y desventajosas para algunos niños y niñas más que para otros. Los niños en situación más desventajosa terminan sintiéndose sumamente desprotegidos, abandonados por la autoridad que supuestamente debería ordenar el espacio de la clase para convertirlo en un lugar más seguro. Tampoco se trata de que el profesor se haga cargo de todos los conflictos entre los niños, es también necesario que aprendan a solucionarlos entre sí y de otras maneras que no suponga sólo una sanción proveniente del docente. Lo que sí notamos como una gran carencia es el que no existan otras formas de resolver los conflictos, que no se recurra al diálogo o a la reflexión para entender las causas, las consecuencias y las alternativas de los conflictos que se producen entre los niños y que les permitieran resolverlos más positivamente cuando éstos ocurren.

Una de las formas de socialización política latente que los estudios sobre el tema resaltan es el denominado aprendizaje por experiencia, que alude a cómo a través de sus experiencias sociales se generan en los niños capacidades y conocimientos que les servirán posteriormente como orientación frente a situaciones de orden político. Las experiencias escolares constituyen sólo una parte de este aprendizaje, pero creemos que una parte importante. De lo que hemos mencionado hasta aquí, podríamos resumir algunas tendencias generales sobre lo que se genera respecto a la autoridad y la institución escolar:

- Que el espacio institucional ejerce un fuerte grado de control sobre los alumnos/as, sancionando cualquier transgresión a las normas.
- Que las normas las fija otro (u otros externo) y que ellos, en tanto sujetos de esas normas, no tienen posibilidad de participar en su elaboración.
- Que la autoridad tiene a su disposición un uso legítimo de la violencia (avalado por la institución y/o la sociedad) para sancionar cualquier transgresión a estas normas.
- Que la acomodación a las normas institucionales supone adoptar las formas o formalidades valoradas por la institución.
- Que ante el control ejercido sobre ellos es posible la transgresión como respuesta de resistencia frente a este control.
- Que en los conflictos la autoridad actúa para sancionar y cuando no actúa deben enfrentarse solos a ellos, situación en la que la mejor manera de enfrentarlos parece ser responder las agresiones con otra agresión.

Otro aspecto que nos interesaba profundizar se refiere a las características de personalidad políticamente relevantes que se desarrollan en la escuela. Éstas se refieren por ejemplo al desarrollo de la autoestima, el sentido de logro personal, la adquisición de habilidades personales, los roles sociales que se espera de los sujetos y la identificación personal o social con determinado grupo.

Al mencionar los comentarios negativos frente a los errores de los niños y las burlas hacia su persona ya hemos resaltado cómo los comentarios y gestos de este tipo contribuyen a formar una visión negativa de sí mismo en el niño o niña, una imagen centrada en sus incapacidades antes que en sus habilidades o aspectos positivos. Lejos de aprender de sus errores, la forma en que éstos se comentan terminan por convencer al niños de su propia incapacidad para el aprendizaje. Estas actitudes actúan en contra del desarrollo de un sentido de eficacia personal en los niños, al menos en el ámbito escolar, pues en el ámbito local y familiar los niños desarrollan una serie de tareas en las que van adquiriendo destrezas progresivamente y en las que pueden observar sus propios logros. Por ello muchas veces niños y niñas terminan abandonando los estudios convencidos de su propia incapacidad para ellos y optan por las actividades agrícolas y pecuarias en las que sí constatan sus capacidades. La escuela, lejos de asumir sus propias deficiencias para lograr que los niños aprendan, coloca en los alumnos la responsabilidad por el fracaso. Esto que Anyon (1981) llama la estrategia de culpar a la víctima se aprecia también en contextos escolares de otros países¹⁸. Inevitablemente esta experiencia escolar contribuye muy poco a desarrollar la autoestima de los niños y su sentido del logro, actuando más bien en el sentido inverso. Convince a niños y niñas de que la culpa del fracaso está en ellos, y no en las deficiencias de la institución o en el contexto social más amplio. Varios autores señalan que experiencias de este tipo contribuyen a la reproducción de las desigualdades sociales, especialmente en los grupos más pobres y marginalizados, donde la responsabilidad por el fracaso escolar y el sentido de incapacidad se traslada a la esfera laboral, cuando los niños y jóvenes de estos grupos optan por los trabajos menos especializados y mal remunerados convencidos de su incapacidad para desarrollar otros que requieran de conocimientos de los que ellos carecen.

Esto nos lleva al punto de las habilidades individuales que desarrolla la escuela. No hemos querido entrar a detallar la metodología pedagógica y los contenidos que se transmiten en la escuela. Sin embargo, ambos han sido registrados y presentan un panorama devastador: la educación para los más pobres continúa siendo la más pobre en todos los sentidos. Las capacidades básicas que la escuela debería desarrollar escasamente se logran; la pedagogía sigue marcada por un fuerte predominio del dictado, copiado y memo-

18. Ver por ejemplo el estudio de Anyon (1981a) sobre las escuelas norteamericanas.

rización, las explicaciones son incompletas, no explicitan la lógica y el sentido subyacente a lo que se enseña.

Durante una de las semanas que permanecemos en Nanay, por ejemplo, observamos varias clases de Naturaleza y Comunidad (lo cuál era bastante pues usualmente las clases se reducen, en la mayoría de los casos, a los contenidos de lenguaje y matemáticas). Los temas que se desarrollaron fueron los tipos de alimentos según su origen (vegetal y animal), seguido por aquellos que siguen un proceso industrial para su consumo (alimentos transformados); luego una breve clase sobre el cuerpo humano (cabeza, tronco, extremidades e inusualmente el sexo como diferenciación entre varones y mujeres), para de ahí pasar al ciclo vital ejemplificado en (y confundido con) el ciclo del agua. Al final de la semana teníamos una sucesión de temas inconexos, puesto que no se establecía ninguna relación entre uno y otro, ni se manifestaba ninguna razón para ver justamente esos temas y en ese orden, para qué se estudiaban o por qué. Las actividades tenían todas la misma estructura: La profesora hacía un dibujo en la pizarra, explicaba de qué se trataba el dibujo, luego los niños copiaban el dibujo en su cuaderno y una breve definición del tema que la profesora copiaba de su libro de texto. No se profundizaba en ninguno de los temas más allá de la definición del texto y se relacionaban muy escasamente con las experiencias de los niños. Cualquier actividad de reflexión, investigación y experimentación estaba totalmente ausente de las clases.

Otra muestra palpable de las limitaciones pedagógicas de la metodología empleada se podía apreciar en la clase de Comunicación Integral. El día anterior la profesora había desarrollado el tema del sujeto y el predicado, empezando por el artículo, de la siguiente manera:

___ *señora tiene un vestido azul*

P: ¿Antes qué debo poner?

As: La!!!!

P: ¿Cómo se llama?

As: Artículo

P: ¿Señora qué es?

As: Sujeto

P: El sujeto... el sujeto es la persona animal o cosa de la que se habla.

Escribe esta definición en la pizarra, y luego un ejercicio de repaso, donde coloca tres sustantivos con un espacio en blanco delante y tres artículos con un espacio en blanco detrás.

Después de que resuelven este ejercicio escribe la definición de predicado: Habla siempre del sujeto, es todo lo que se dice del sujeto. Pone un ejemplo y luego pide voluntarios para hacer oraciones.

En esta clase, la profesora no hace una distinción clara entre sujeto y sustantivo, al identificar el artículo como categoría gramatical y no hacer lo mismo con el sustantivo, llamándolo simplemente sujeto. Al día siguiente, hace un repaso de la clase preguntando por lo que vieron el día anterior, saca a dos niños a la pizarra y les pide que escriban una oración e identifiquen el predicado.

Román escribe: María tije una chompa
 S P S

La profesora pregunta a todos si está bien lo que escribió Román. Todos contestan que sí. Ella les pregunta si está bien tije y todos dicen no. Entonces corrige y escribe teje. Luego dice que el predicado está incompleto, que debe subrayarse teje una chompa. Román corrige y se sienta. La oración de Rene ni siquiera se entiende, así que la borra y llama a otro niño.

Si nos detenemos a examinar el error de Román, con el antecedente de la clase anterior, resulta más que evidente por qué se equivocó: al dar como ejemplo de sujeto un sustantivo, la profesora generó una confusión entre categorías gramaticales y estructura de la oración. Por eso Román identifica dos sujetos: María y chompa, pues ambos son sustantivos y la profesora, aunque copia la definición no explica correctamente que los sustantivos pueden ser parte del sujeto tanto como del predicado. No explica tampoco la lógica que está detrás de la estructura de la oración de modo que los niños puedan entender por qué una cosa es sujeto y otra predicado y por qué en algunas oraciones sólo hay un sujeto.

De modo que en realidad Román al equivocarse demostraba que era capaz de reconocer palabras que correspondían a la misma categoría gramatical, pero carecía de una explicación clara que le permitiera diferenciar su pertenencia a distintas partes de la oración. Al corregirlo, la profesora no le explica por qué se equivocó ni le permite aprender de su error. Simplemente dice lo que está bien o está mal, pero no por qué. La mayor parte de las correcciones son de este tipo y no dejan espacio a los niños para entender el sentido de las correcciones.

El hecho de que Rene no haya podido escribir una oración es también significativo. Román está en 6° grado. René en 4°. Como muchos niños de cuarto grado en las escuelas rurales, René todavía no puede producir una oración con sentido. Después de cuatro años en la escuela, hay muchos niños como él que difícilmente adquieren la habilidad de leer o escribir, habilidad que deberían haber desarrollado desde el primer grado. No pensemos que René tiene problemas psicológicos o de aprendizaje como fácilmente asumen tantos profesores. Los que tienen serios problemas son las escuelas y los profesores, a juzgar por las evaluaciones nacionales que muestran que los niños de 4° grado alcanzan apenas el 50% de logros de objetivos y áreas

temáticas seleccionados del curriculum para su grado (45,4% en la prueba de matemáticas y 49,7% en la prueba de lenguaje)¹⁹. Y a menos que una gran parte de los 45,771 niños peruanos evaluados que han aprobado ya tres años de escolaridad primaria tengan problemas mentales, el problema parece estar más bien en el sistema educativo que en los alumnos.

Estos ejemplos, entre muchos otros, nos enfrentan a las terribles deficiencias de la escuela en el campo para lograr el desarrollo de habilidades mínimas. Y sin embargo, a pesar de estas deficiencias, para niños y padres éste es el único espacio del que disponen para acceder a habilidades fundamentales como la lectura y la escritura, por lo cuál es sumamente importante. Lograr estas habilidades supone para ellos estar en mejores condiciones para hacer valer sus derechos y no ser víctimas del abuso y el engaño.

A pesar de la mala calidad de la educación impartida, muchos niños y niñas logran aprender a leer y escribir y este es un aprendizaje fundamental para su desenvolvimiento posterior en el mundo adulto y dentro de él, en las situaciones de orden político.

Mirando más ampliamente las experiencias escolares, las intensas interacciones que se producen entre los niños son también fuente de aprendizaje de una serie de habilidades para relacionarse con otros en un espacio social. Al detenernos en la descripción de los diversos contenidos de estas interacciones en la segunda parte hemos podido observar una gran variedad de experiencias a partir de las cuáles se construyen lazos sociales de identificación o de confrontación. En todas las interacciones cuyo tema dominante ha sido el apoyo y la solidaridad podemos notar por ejemplo que los niños aprenden a establecer alianzas con sus pares que constituyen un soporte afectivo y práctico para relacionarse con la autoridad y la institución e incluso con otros grupos de niños al interior de la escuela. El apoyo de un colectivo para resistir o adaptarse adquiere así una significación concreta a partir de la experiencia. Tiene sin duda referentes más amplios, como la misma dinámica comunal en la que participan sus padres cuando se trata de comunidades campesinas.

De otro lado hay también una serie de conflictos y agresiones entre los mismos niños, a los que deben aprender a enfrentarse. Si bien hemos señalado las limitaciones en el espacio escolar para el manejo de estos conflictos, la existencia de alianzas entre algunos niños o niñas y las estrategias de defensa mutua nos muestran que ellos mismos van buscando las formas de resolverlos, aunque no todos puedan lograrlo en la misma medida.

19. Esta información proviene de la Prueba CRECER, primera prueba nacional de rendimiento estudiantil, aplicada en 1996 a 45,771 alumnos provenientes de 1525 centros educativos. La prueba se aplicó sólo a centros educativos polidocentes e incluyó tanto centros urbanos como rurales.

Las estrategias de acomodación o adaptación a las normas institucionales nos hablan de la capacidad que algunos niños y niñas van desarrollando para vencer las dificultades y las intransigencias de la escuela, identificando las formas que la institución valora y tratando de ajustarse a sus expectativas. Sin embargo éste no es un proceso sencillo, porque como hemos visto las expectativas de las escuelas y maestros tienen sus bases en una cultura diferente a aquella a la que los niños pertenecen (ya se trate de campesino indígenas o campesinos en general) y esperan de ellos muchas veces cosas contrarias a sus recursos y posibilidades reales, por lo cuál siempre son pocos los que están en condiciones adecuadas para adaptarse a estas exigencias.

Este punto nos lleva nuevamente a la cuestión de la diferencia (étnica, cultural, de género) en el espacio escolar. Como ya hemos desarrollado en la primera parte, existen entre los profesores fuertes prejuicios negativos hacia los alumnos rurales en general y más aún con los alumnos rurales indígenas. Son considerados prácticamente alumnos de segunda categoría: lentos, difíciles, problemáticos, flojos, ociosos. En su descargo los profesores señalan que la culpa la tienen, también, los padres, que no los apoyan, que no les enseñan, que no colaboran con el docente y con la escuela, que son ignorantes porque son analfabetos y que por eso no están en condiciones de apoyar el proceso educativo del niño y la consecuencia lógica de todo ello es el fracaso.

44

Estas opiniones de los docentes sobre los padres muestran que el prejuicio negativo hacia los niños rurales proviene de una valoración negativa más amplia del grupo social al que pertenecen estos niños. Es decir, antes de saber si pueden aprender o no, se asume que su pertenencia a un grupo social (campesinos, pobres) o cultural (indígena quechua o aymará) conlleva limitaciones inherentes a su propio grupo. Y más allá de sus capacidades para aprender, la relación con estos niños se tiñe de las asimetrías que han caracterizado las relaciones con los grupos subordinados a los que pertenecen. Así por ejemplo, se les pide una serie de servicios que escapan a las tareas y responsabilidades escolares y que tienen relación más bien con servicios personales y domésticos para el profesor/a.

Las bajas expectativas, la visión devaluada de sus capacidades, el trato de subordinación que se les impone, todo ello como consecuencia de su pertenencia a un grupo social y cultural determinado es bastante explícito en el espacio escolar. Los profesores rara vez intentan disfrazar u ocultar estas actitudes e ideas. Y los niños están expuestos a ellas todo el tiempo, aprendiendo que ser lo que son es negativo. ¿Cómo nos puede extrañar entonces que después quieran ser otra cosa, escapar de ese rótulo tan poco prestigioso que los descalifica? ¿O que deserten, rechazando de esta manera tal agresión? O que acepten, finalmente convencidos, esta visión de sí mismos que se les propone: alumnos de segunda categoría, ciudadanos de segunda. Cuando esta última alternativa tiene éxito, la escuela es efectivamente un agente que reproduce activamente las desigualdades sociales a través de las relaciones que se entablan cotidianamente.

En el mismo sentido, los roles sociales diferenciados que se espera de niños y niñas, tanto en la cultura local como en aquella de la que proviene el docente inciden especialmente en las niñas, que en ocasiones resultan el grupo más subordinado al interior del conjunto de los alumnos. En efecto, hemos podido ver que en muchas ocasiones, los docentes son más duros ante los errores de las niñas, les piden una serie de servicios domésticos (reforzando así los estereotipos de género predominantes) y ponen mucho menos atención en ellas, realizando escasos esfuerzos para mejorar su participación y desempeño académico. Muchos docentes están convencidos de que las niñas abandonarían en algún momento la escuela para ser madres y esposas, que los padres prefieren educar a sus hijos varones en tanto futuros jefes de familia y por ello consideran inútil invertir un esfuerzo extra en motivar y alentar a las niñas a continuar estudiando. Con esta actitud no hacen sino reforzar la tendencia que ellos mismos ven en las familias.

El otro aspecto que escasamente atienden es el de las relaciones entre niños y niñas que frecuentemente está teñido de agresiones y conflictos. Es cierto que gran parte es juego y coqueteo, pero una buena parte es también la afirmación de una situación de poder desigual entre varones y mujeres, que es reflejo de una situación real en la cultura local y en la sociedad en general²⁰. Como hemos visto al desarrollar este punto, los profesores rara vez intervienen en este tipo de situaciones y más bien las refuerzan con sus propias actitudes discriminatorias hacia las niñas. Por ello no es raro que muchas niñas terminen convencidas de que sus roles sociales se ubican efectivamente en el ámbito doméstico y abandonen tempranamente el sistema educativo, reproduciendo de esta manera su situación desventajosa en relación a los varones, en tanto carecen de ciertas habilidades y calificaciones que ellos sí logran obtener²¹.

Las niñas que a pesar de estas dificultades sí logran permanecer y lograr cierto éxito en los aprendizajes escolares, en cambio, pueden hacer frente en otras condiciones a la subvaloración de que son objeto en tanto mujeres. Tovar (1995) por ejemplo muestra cómo la educación se convierte en una vía de superación y un canal afirmativo para las jóvenes de los colegios urbanos que estudia. El acceso al saber les permite tanto la posibilidad de interactuar con otros como la de afirmarse personalmente (influyendo en

20. No es este el espacio para debatir acerca de las relaciones de género en la zona rural andina, pero a pesar de las teorías acerca de la complementariedad y el poder compartido, los casos de violencia doméstica muestran una serie de situaciones asimétricas que nos permiten afirmar la existencia de desigualdades en este contexto.
21. Los diversos mecanismos de exclusión de las niñas del sistema escolar han sido tratados más ampliamente en el informe final de la investigación La exclusión educativa de las niñas del campo (IEP, 1999). Parte de estos resultados se recogen asimismo en el documento Agenda abierta para la educación de las niñas rurales (Montero, Tovar, 1999). Una de las propuestas centrales de este documento por ejemplo reconoce la necesidad de hacer de la escuela un espacio más atractivo y seguro para las niñas en el que sus necesidades e intereses sean más atendidos.

su autorrepresentación subjetiva), en tanto el conocimiento conlleva prestigio y les da la oportunidad de llegar a niveles de poder y decisión.

COMENTARIOS FINALES

Esta mirada sobre las prácticas escolares respecto al poder y la autoridad en el contexto rural buscaba mostrar los diversos y muchas veces contradictorios procesos que tienen lugar en la escuela y que inciden en la formación de los niños y niñas que año tras año asisten a ella. Con ello no pretendemos decir que tales experiencias generan aprendizajes definitivos o forman un determinado tipo de personalidades. Muchas otras experiencias a lo largo de la niñez, la juventud y la vida adulta van conformando los comportamientos, actitudes y modos de ser de cada sujeto. Sin embargo, las experiencias escolares no dejan de tener una gran importancia en ello, como se ha venido señalando a lo largo de varias décadas. Es por ello que se resalta, por ejemplo, la importancia de incluir en ella métodos, materiales y contenidos que propicien cambios de actitudes y comportamientos en temas como el género o la ciudadanía. Sin embargo, es necesario que tales propuestas tomen en cuenta las prácticas y relaciones que se entablan en el espacio escolar si buscan ser efectivas y de ahí nuestro interés por indagar este aspecto. Si los nuevos contenidos se enfrentan con prácticas que reproducen las desigualdades tradicionales, son pocos los resultados que se pueden esperar de tales innovaciones, pues es también en las interacciones con otros donde se producen los aprendizajes y donde se transmiten, reproducen o transforman contenidos muy concretos.

46

Es necesario decir también algo respecto a los docentes de los que hemos hablado. Evidentemente no se puede generalizar sobre todos los docentes aunque sí se puede señalar la presencia de actitudes recurrentes en muchos de ellos. Hemos tratado de mostrar cómo además estas prácticas y actitudes no son una elección meramente individual y que existen presiones y un sentido común compartido sobre lo que se debe hacer que imponen limitaciones para actuar de otras maneras. También debemos mencionar las condiciones en que viven, trabajan y son formados los docentes no les abren muchas alternativas para hacerlo. Por un lado por ejemplo tenemos que sus condiciones de vida en la comunidad son bastante precarias. Por otro lado, su formación docente no les ofrece suficientes herramientas para enfrentar con éxito el proceso educativo en situaciones donde predomina el uso de la lengua vernácula o donde deben enseñar a varios grados a la vez. Ello los conduce muchas veces a refugiarse en estrategias tradicionales de enseñanza y a buscar un mayor control de sus alumnos, ante la ausencia de otras estrategias para actuar en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Jeaninne.
1987 "Imágenes de la familia en los textos y vida escolares". En: *Revista Peruana de Ciencias Sociales* Vol. 1, N° 1, FOMCIENCIAS. Lima
- Ansión, Juan
1989 *La escuela en la comunidad campesina*. Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina, FAO-Suiza. Ministerio de Agricultura. Lima.
- Ansión, Juan; Daniel Del Castillo; Manuel Piqueras e I. Zegarra
1992 *La escuela en tiempos de guerra*. Ceapaz. Lima.
- Anyon, Jean
1981 Social Class and Social Knowledge. In: *Curriculum Inquiry* 11 (1)
1981a School as agencies of social legitimation In: *Journal of Curriculum Theorizing*, vol.3
- Arregui, Patricia y Santiago Cueto (eds.)
1998 *Educación ciudadana, democracia y participación*. GRADE, USAID, Lima.
- Boli, John
1989 *New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Pergamon Press, , New York
- Boli, John and Francisco Ramírez
1992 Compulsory schooling in the western cultural context. In: Arnove, Robert; Philip Altbach and Gail Kelly (eds.) *Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives*, Albany, State University of New York.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron
1981 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Editorial Laia, Barcelona, 2a. ed.
- Callirgos, Juan Carlos
1995 *La discriminación en la socialización escolar*. Separata PUCP, Lima.
- Canaan, Joyce
1990 Passing Notes and Telling Jokes: gendered strategies among American Middle School teenagers In: Ginsburg, Faye and Anna Lowenhaupt Tsing (eds.), *Uncertain Terms. Negotiating Gender in American Culture*. Beacon Press, Boston.
- Danielewicz, Jane, Dwight L. Rogers and George Noblit
1996 Childrens discourse patterns and power relations in teacher-led and child-led sharing time In: *Qualitative Studies in Education*, 1996, vol.9, n° 3, 311-331.
- Dawson, Richard, Kenneth Prewitt and Karen Dawson
1977 *Political Socialization*. Little, Brown and Company, 2nd. ed.
- Easton, David and Jack Dennis
1969 *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*. McGraw-Hill Book Company.

- Fine, Michelle
1991 *Framing Dropouts. Notes on the Politics of an Urban Public High School* State University of New York Press.
- Foucault, Michell
1989 *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, Mexico.
- Fuller, Bruce and Conrad W. Snyder
1991 Vocal teachers, Silent Pupils? Life in Botswana Classrooms. In: *Comparative Education Review*, vol. 35, no.2.
- Gillborn, David
1990 *Race, Ethnicity and Education. Teaching and Learning in Multiethnic Schools*. Unwyn Hyman, London
- Gordon, Tuula
1996 Citizenship, difference and marginality in schools: Spatial and embodied aspects of gender construction. In: Murphy, Patricia and Carolina Gipps (eds.) *Equity in the Classroom: Toward and Effective Pedagogy for Girls and Boys*. Falmer Press and Unesco.
- Hess, Robert and Judith Torney
1967 *The Development of Political Attitudes in Children*. Aldine Publishing Company, Chicago.
- Hornberger, Nancy.
1989 *Haku yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. GTZ, PEBP. Lima
- López, Luis Enrique
1996 No más danzas de ratones grises. Sobre interculturalidad, democracia y educación . En: Godenzzi, Juan Carlos (ed.) *Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonía*. Centro Bartolomé de Las Casas, Cuzco.
1996a Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú En: *Revista Andina*, año 14, n° 2, diciembre 1996. Centro Bartolomé de las Casas, Cuzco.
- López, Luis Enrique; Ingrid Jung y J. Palao
1987 Educación bilingüe en Puno (Perú) reflexiones en torno a una experiencia... ¿Qué concluye? En: *Revista Pueblos Indígenas y Educación*, Año 1, N° 3, Julio-Setiembre.
- Levinson, Bradley A.; Douglas E. Foley and Dorothy C. Holland (eds.)
1996 *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, SUNY Press, Albany
- Luykx, Aurolyn
1997 Discriminación sexual y estrategias verbales femeninas en contextos escolares bolivianos. En: Arnold, Denise (comp.) *Más allá del silencio: fronteras de género en los andes*. CIASE/ILCA, La Paz.
- Montero, Carmen; Patricia Oliart; Patricia Ames; Zoila Cabrera y Francesca Uccelli
1999 La escuela rural: estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención. Informe final de investigación (ms.). Instituto de Estudios Peruanos.

- Montero, Carmen y Teresa Tovar
1999 Agenda abierta para la educación de las niñas rurales. Red Nacional de Educación de las Niñas, Lima. (ms.)
- Pizarro, Crisóstomo y Eduardo, Palma
1997 *Niñez y democracia*. Editorial Ariel - UNICEF, Colombia.
- Oliart, Patricia (ed.)
1995 *¿Todos igualitos? Género y educación*. PUCP, Lima
- Segovia, Rafael
1975 *La politización del niño mexicano*. Colegio de Mexico.
- Solomon, Patrick
1992 *Black resistance in High school. Forging a separatist culture*. State University of New York Press
- Tovar, Teresa
1995 *Pídele el cuaderno a una alumna aplicada. La niña en la escuela mixta*. En: Oliart, Patricia (ed.) *¿Todos igualitos? Género y Educación*. PUCP, Lima
1998 *Sin querer queriendo: investigación sobre cultura docente y género*. TAREA, Lima
- Vasconi, Tomás
1967 *Educación y cambio social*. Centro de estudios socioeconómicos. Facultad de ciencias económicas, Universidad de Chile. Cuaderno 8.
- Vásquez Bronfman, Ana e Isabel Martínez
1996 *La socialización en la escuela: una perspectiva etnográfica*. Paidós, Barcelona,
- Weissberg, Robert
1974 *Political Learning, Political Choice and Democratic Citizenship*. Prentice Hall.
- Willis, Paul
1981 *Learning to Labour*. New York: Columbia University Press

ANEXO

Los recientes proyectos de investigación realizados por el IEP en torno a la problemática de la escuela rural han arrojado un abundante y valioso corpus de información etnográfica sobre vida escolar en áreas rurales. Esta información nos ha servido de base para el presente documento y como un marco comparativo entre diversas realidades educativas.

Así, de la información disponible seleccionamos 12 casos de escuelas rurales andinas en distintas zonas del país. Para cada uno de estos casos se contaba con registros de la vida escolar por un período mínimo de dos semanas¹, así como información complementaria sobre las actividades extraescolares de los niños (entrevistas a padres y profesores y observación de la vida cotidiana en general.

Sin embargo, era necesario realizar un trabajo de campo más puntual que permitiera comprender los mecanismos de autoridad y poder presentes en la escuela en un contexto específico. Este trabajo se realizó en una de las escuelas visitadas anteriormente².

En conjunto, los registros etnográficos de la vida escolar sobre los que nos hemos basado corresponden a 137 sesiones de clase y sus correspondientes momentos formación, recreo y eventos diversos, así como la observación etnográfica de vida comunal. En el siguiente cuadro se detallan el número de sesiones observadas en cada escuela. Los asteriscos indican las escuelas visitadas en 1999. Las demás escuelas fueron visitadas en 1997 y 1998. En negrita se indica el caso específico sobre el que nos hemos basado.

Cuadro N°1

Casos	Observaciones de aula (sesiones)
San Martín	11
Mallu	8
Minay	2
Colque	11
Azanri	8
Tambo*	21
Tanca	7
Amayo	10
Nanay*	16
Abracancha	15
Las Lomas	20
San Juan	8
TOTAL	137

¹ En cuatro casos se realizaron varias visitas a lo largo del año escolar.

² También se visitó otra de las escuelas seleccionadas para recoger información complementaria.

Las escuelas rurales

La información etnográfica sobre la que hemos trabajado proviene de diversas realidades educativas. Entre las escuelas estudiadas encontramos hasta tres tipos de servicio educativo (ver Cuadro N° 1): la escuela unidocente, en la cual un solo profesor se hace cargo de varios grados a la vez (usualmente tres o cuatro); la escuela polidocente multigrado, en la que los profesores que deben dictar a más de un grado a la vez; y la escuela polidocente completa, en la que hay un profesor para cada grado. Los dos primeros tipos de escuela constituyen el tipo de servicio educativo predominante en las zonas rurales. 97,7% (Montero *et al.* 1999).

Cuadro N° 2

Tipo de escuela	Número de casos
Unidocentes	2
Polidocentes multigrado	7
Polidocentes completo	3

Las escuelas son también diferentes en cuanto al número de alumnos que atienden, la cantidad de profesores con que cuentan y la cantidad de grados que ofrecen. Así, tenemos escuelas pequeñas, con un solo profesor y un grupo reducido de alumnos (30) que ofrecen sólo algunos grados de primaria (hasta 30 o 40) mientras que otras cuentan con 5 o más profesores, ofrecen primaria completa y atienden a más de 100 alumnos, como muestra el siguiente cuadro:

Cuadro N° 3

Escuelas	N° de alumnos	N° de docentes	Tipo de escuela	Grados
San Juan	21	1	U	1°-4°
Abracancha	42	1	U	1°-3°
Nanay	68	2	PM	1°-6°
Minay	68	2	PM	1°-6°
Amayo	76	2	PM	1°-6°
Mallu	84	4	PM	1°-6°
Azanri	87	3	PM	1°-6°
San Martín	132	5	PM	1°-6°
Las Lomas	142	5	PM	1°-6°
Tanca	277	7	PC	1°-6°
Colque	336	11	PC	1°-6°
Tambo	453	13	PC	1°-6°

Las características del servicio educativo que se han presentado están en relación con las características de las comunidades o centros poblados a las cuales pertenecen. Así, las escuelas más pequeñas corresponden a las comunidades de menor población, usualmente comunidades de altura; mientras que aquellas de mayor población, y que por tanto cuentan con una escuela más grande, son por lo general comunidades o centros poblados de valle o ladera.