



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

ESCUELA DE GRADUADOS

***Diversidad cultural de los maestros peruanos:
un potencial para una educación intercultural***

Tesis presentada para optar el grado académico de
Magister en Antropología
Nora Cépeda García

Asesora: Doctora Jeanine Anderson Roos

Miembros del Jurado:
Doctor Alejandro Díez Hurtado
Doctor Juan Ansión Mallet
Doctora Jeanine Anderson Roos

Lima, agosto de 2009

AGRADECIMIENTO

Mi agradecimiento la Doctora. Jeanine Anderson, quien me brindó la asesoría académica para el desarrollo de esta tesis. Sus comentarios críticos, sus valiosas sugerencias y apoyo humano han sido fundamentales para mi trabajo.

Mi profunda gratitud a cada uno de los maestros colaboradores, quienes conociendo el propósito de mi tesis me brindaron su tiempo y me confiaron parte importante de sus vidas. Ellos representan a miles de maestros peruanos, quienes día a día, asumen la responsabilidad de formar a los nuevos ciudadanos peruanos.

Espero que aprender a valorar la riqueza de la diversidad cultural del magisterio peruano contribuya a hacer de las escuelas espacios de fructífero diálogo intercultural y desde ahí aportar a la construcción de una sociedad más justa y democrática.

INDICE GENERAL

RESUMEN DE LA TESIS	p. 7
INTRODUCCIÓN	
1. Justificación del tema de la tesis	p. 8
2. Objetivos de la tesis	p. 12
2.1 Objetivo General	p. 12
2.2 Objetivos Específicos	p. 12
3. El Método de trabajo	p. 13
4. Perspectivas que abre la investigación	p. 14
5. Organización de la Tesis	p. 15
MI EXPERIENCIA Y MOTIVACIÓN PERSONAL	p. 17
PRIMERA PARTE: MARCO DE REFERENCIA	
CAPÍTULO 1: EL CONTEXTO EDUCATIVO PERUANO ENTRE 1970 Y 2006	
1.1 Diversidad cultural y sistema educativo homogenizador	p. 20
1.2 Relación entre educación y cultura en la Reforma Educativa de 1970	p. 24
1.3 Relación entre educación y cultura después de la Reforma (1980-2006)	p. 30
1.4 La formación de los maestros	p. 32
1.5 Características socio culturales de los maestros	p.35
1.6 El currículo escolar en el contexto educativo peruano	p. 36
1.7 Informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación: educación y cultura	p. 38
1.8 El Proyecto Educativo Nacional al 2021	p. 39
1.9 Percepciones de maestros sobre su rol y la diversidad cultural	p. 40
1.10 Conclusiones sobre el contexto socioeducativo peruano 1970-2006	p. 44

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Necesidad de una mirada interdisciplinar	p. 46
2.1 Las culturas en contextos multiculturales	p. 46
2.1.1 La cultura desde una perspectiva socio-semiótica	p. 46
2.1.2 Cultura de origen y capital cultural	p. 48
2.1.3 Contextos multiculturales y el desafío de la interculturalidad	p. 50
2.2 Los procesos de socialización	p. 52
2.2.1 Importancia de la socialización primaria: habitus, agencia y resiliencia	p. 52
2.2.2 La escuela como espacio de socialización intercultural	p. 55
2.3 Los actores socio educativos	p. 57
2.3.1 Representaciones sobre maestros y estudiantes	p. 57
2.3.2 Importancia del reconocimiento social en la elaboración de las representaciones	p. 59
2.3.3 Los maestros como sujetos de cultura	p. 60
2.3.4 Migración y movilidad laboral docente	p. 62
2.4 Desencuentro entre una sociedad multicultural y una escuela monocultural	p. 63
2.4.1 La escuela productora y reproductora de cultura	p. 63
2.4.2 Capital cultural y currículo escolar	p. 64
2.4.3 La colonialidad del saber y su influencia en la educación	p. 67
2.5 Formación profesional docente monocultural y tecnocrática	p. 68
2.5.1 Divorcio con la propia experiencia cultural y con la de los estudiantes	p. 68
2.5.2 La experiencia en aula y la producción de conocimiento pedagógico	p. 69
2.6 Conclusiones sobre el marco teórico	p. 70
2.7 Gráfico del marco conceptual	p. 73

SEGUNDA PARTE: EL TRABAJO DE CAMPO

Introducción p. 74

CAPÍTULO 1: EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 El Método Biográfico p. 75

1.2 Técnica e instrumentos p. 75

1.3 Organización de la información p. 76

1.4 Criterios de análisis de la información p. 77

1.5 Objetivos Específicos p. 78

1.6 Selección de los docentes colaboradores p. 78

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

2.1 Breve presentación de los docentes colaboradores p. 80

2.2 Características socio culturales de los docentes colaboradores p. 83

2.3 Características socio culturales de las familias de los docentes p. 85

2.4 Experiencia en la familia y en la comunidad p. 86

2.4.1 Lengua materna p. 86

2.4.2 Aprendizajes con los padres y en la familia p. 89

2.4.3 Costumbres, celebraciones en la familia y comunidad de origen p. 91

2.5 Experiencia escolar, capital cultural y currículo escolar p. 94

2.5.1 Experiencia escolar p. 94

2.5.2 Relación entre la experiencia en la familia, la comunidad y la escuela p. 95

2.5.3 Aprendizajes escolares y su utilidad para su vida y trabajo p. 98

2.5.4 Relación con sus maestros p. 100

2.6 Experiencia de formación docente p. 103

2.6.1 Elección de la profesión p. 103

2.6.2 La formación docente y el capital cultural de los estudiantes p. 106

2.6.3 Lo más valorado de la formación docente p. 108

2.6.4 Influencia de los formadores p. 110

2.7	Representaciones construidas desde la experiencia docente	p. 111
2.7.1	Ser maestro: su significado y aporte a la sociedad	p. 111
2.7.2	Ser profesional: su significado a nivel personal	p. 113
2.7.3	Los niños en la representación de los maestros	p. 114
2.8	Experiencia profesional y diversidad cultural	p. 117
2.8.1	Movilidad geográfica y laboral de los docentes	p. 117
2.8.2	Currículo escolar y diversidad cultural	p. 121
2.8.3	Los maestros y su capital cultural de origen en el aula	p. 124
2.8.4	Cambio y continuidad cultural en la experiencia de los docentes	p. 125

CAPÍTULO 3: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

3.1	Conclusiones	p. 130
3.1.1	En cuanto a las capacidades, los conocimientos y las prácticas	p. 130
3.1.2	En relación a los estudiantes	p. 134
3.1.3	En relación al currículo	p. 135
3.1.4	Puntos de inflexión en la biografía de los maestros colaboradores	p. 136
3.2	Implicancias para la práctica	p. 137

ANEXOS

Anexo N° 1:	Guía de entrevista personal	p. 139
Anexo N° 2:	Resumen de datos de docentes colaboradores	p. 146
Anexo N° 3:	Matriz de cuadros organizadores de información	p. 148
Anexo N° 4:	Características generales de los docentes colaboradores	p. 149
Anexo N° 5:	Características sociales, económicas y culturales de las familias de los docentes colaboradores	p. 152

BIBLIOGRAFÍA GENERAL	p. 155
-----------------------------	--------

RESUMEN DE LA TESIS

La tesis plantea la necesidad de resolver la contradicción entre la sociedad peruana multicultural y plurilingüe y el proyecto educativo civilizatorio y homogenizador, promoviendo una educación intercultural con la participación y compromiso de los maestros. El marco del estudio es el período entre la Reforma Educativa (1972) y el Proyecto Educativo Nacional (2006), que coincide con la escolarización y formación inicial del grupo de maestros colaboradores.

Para lograr el compromiso de los maestros es fundamental reconocerlos como sujetos de cultura y valorar la diversidad cultural del magisterio peruano como un potencial para una educación intercultural.

Postulo que la cultura de origen provee a las personas de un conjunto de capacidades, conocimientos y prácticas que les permite construirse como sujetos. Si los maestros valoran de manera crítica su capital cultural de origen, éste puede ser un valioso recurso para que establezcan nuevas formas de relación con los estudiantes y con el currículo.

Para el trabajo de campo opté por el método biográfico y realicé entrevistas a profundidad a trece docentes sobre su experiencia en la familia, en la escuela, en la formación docente y en el desempeño docente para indagar sobre su cultura de origen y su relación con su trabajo docente.

Del análisis e interpretación de la información concluyo que pese a haber experimentado un divorcio entre su cultura de origen y la escuela desde su escolarización, los maestros son conscientes y hacen esfuerzos para evitar reproducir esta separación. Sin embargo, no cuentan con la preparación suficiente ni con las herramientas necesarias para generar cambios profundos en la cultura escolar. Es fundamental que la formación docente inicial y en servicio supere el enfoque tecnocrático predominante y contribuya a formar sujetos de cultura.

INTRODUCCIÓN

1. Justificación del tema de la tesis

Autoridades educativas, padres de familia, políticos e investigadores, coinciden en que el desempeño profesional de los maestros constituye un factor fundamental del proceso educativo escolarizado. En el marco de la Constitución del Estado Peruano¹ y de la actual Ley General de Educación N° 28044² se aspira a formar en la escuela ciudadanos capaces y dispuestos a comprometerse en la construcción de una sociedad democrática, tarea que compromete a los maestros no sólo en el logro de aprendizajes sino en la socialización de los estudiantes.

La opción por la democracia nos plantea de inmediato el reto de acabar con las grandes desigualdades que afectan a la sociedad peruana y la necesidad de valorar la diversidad cultural de nuestros pueblos. Sin embargo, a través de la historia encontramos que la diversidad cultural, lejos de ser asumida como un componente fundamental para construir la nación peruana, ha servido más bien como un factor de discriminación y exclusión, con consecuencias visibles y dramáticas en la vida de las personas, afectando sus derechos, como la educación. Contradictoriamente, la apuesta por una república democrática se basó en un modelo monocultural, que minusvaloró las múltiples culturas existentes y produjo la exclusión de sus creadores y portadores. En este proceso, a la escuela y a los maestros se les asignó un rol asimilacionista, principalmente vía la castellanización.

En nuestro país, las políticas y prácticas educativas homogenizadoras, aunque no han logrado acabar con la presencia viva de las diversas culturas, han servido para justificar de manera implícita las relaciones asimétricas y jerarquizadas entre grupos humanos de distintas culturas. La escuela monocultural y monolingüe, a través de su organización, prácticas cotidianas y currículo aún privilegia los conocimientos de origen occidental, basados en la ciencia positivista como fuente del conocimiento universal, e ignora los conocimientos producidos por otras culturas, consideradas de

¹ La Constitución Política del Perú (1993) establece que toda persona tiene derecho “a su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante intérprete” (art. 2, inciso 19). Establece también que el Estado “fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional” (art. 17). Declara además que “son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aymara y las demás lenguas aborígenes, según Ley” (art. 48).

² Ley promulgada el 28 de julio del 2003.

menor prestigio y valor, aún cuando forman parte de la vida cotidiana de muchos peruanos, incluidos los maestros.

El diagnóstico de la Reforma Educativa (1972-1975) impulsada por el Gobierno Militar del General Velasco Alvarado explicitó las desigualdades sociales y la castellanización como causas de la exclusión de un alto porcentaje de población de origen andino, que constituye la mayoría de la población peruana. Como respuesta en 1972 se dio la primera Política Nacional de Educación Bilingüe, aunque desde años atrás se implementaron proyectos experimentales financiados por entidades no gubernamentales³ y sin contar con el aval formal del ministerio de educación (ZAVALA y CÓRDOVA, 2003). La actual Ley General de Educación N° 28044 reconoce la diversidad cultural y en su artículo N° 8, inciso (f) asume la interculturalidad como un principio de la educación nacional.

Para que el principio de la interculturalidad se plasme en la práctica cotidiana es preciso hacer cambios profundos en la manera de autopercebimos y de relacionarnos entre personas y pueblos, valorando el aporte de cada cual en la construcción colectiva del país democrático al que aspiramos. En esta tarea, el aporte de la educación y de los maestros es fundamental para superar la mentalidad discriminadora y excluyente que aún persiste como fruto de un modelo social y educativo homogenizador y asimilacionista.

Como hecho social complejo, la educación necesita ser abordada desde los sujetos protagonistas (docentes y estudiantes), para comprender la dimensión subjetiva y el universo simbólico (representaciones, valoraciones, significados) construido en el proceso de socialización de estos sujetos según su contexto socio-cultural. Es preciso señalar que la mayoría de investigaciones sobre docentes están centradas principalmente en su función de enseñanza en el aula, sobre lo cual ofrecen valiosos aportes. Sin embargo aún falta profundizar sobre aspectos personales y subjetivos involucrados en el desempeño profesional de los maestros, sobre los cuales se fundamentan sus opciones y prácticas cotidianas, generalmente de manera implícita.

³ El Instituto Lingüístico en la Amazonía con sede en Yarinacocha-Pucallpa; el Centro de Investigaciones de Lingüística Aplicada –CILA– de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Quinua – Ayacucho; el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno – PEEB – financiado por la GTZ.

Con este estudio, me propongo indagar sobre las percepciones y significados que un grupo de docentes tiene sobre su cultura de origen⁴ como un componente fundamental en su proceso de socialización primaria. Cultura se origen entendida como un soporte en la construcción de sujetos, en sus relaciones con otros y como recurso para relacionarse con los estudiantes y con el currículo escolar. El objetivo es aproximarme a la valoración crítica de la tradición propia inserta en un contexto cultural diverso.

Parto de reconocer a los maestros como sujetos de cultura. Es decir, personas socializadas en determinado contexto sociocultural desde el cual aprendieron a percibir y estar en el mundo, a reconocer a otros y relacionarse con ellos. Considero que la perspectiva cultural influye en su desempeño profesional, en su manera de relacionarse con los estudiantes y con el currículo escolar.

Por procedencia y experiencia de socialización primaria, la diversidad cultural es una característica del magisterio peruano. No obstante, la formación docente, igual que la escuela, asume una lógica homogenizadora. Una imagen homogénea y congelada de docente, inserta en una escuela monocultural y monolingüe, impide percibir la dimensión subjetiva involucrada en la formación inicial y en el desempeño profesional de los maestros. Como consecuencia se ignora su experiencia y aprendizajes construidos en la familia y comunidad de origen, como elementos importantes para su desarrollo profesional; por lo tanto, no se les ofrece las condiciones ni las estrategias para que se asuman como sujetos de cultura, privilegiando una formación de carácter tecnocrático.

Por otra parte, distintos investigadores afirman que la escuela permanece alejada de la realidad local y de la vida de los estudiantes. Muchos atribuyen este distanciamiento a la falta de pertinencia del currículo, que pese a constantes cambios, no logra responder a las necesidades y aspiraciones de las familias y de la sociedad. Otros, atribuyen esta distancia a la actitud de los maestros, ajena a las comunidades, sobre todo en escuelas de zonas rurales y urbanas en situación de pobreza.

El postulado de este estudio es que la cultura de origen, entendida como la cultura de socialización primaria, *provee a las personas, de un conjunto de capacidades, conocimientos y prácticas, que en mayor o menor medida, constituyen*

⁴ Cultura de origen como el referente de pertenencia a un grupo cultural desde la experiencia de socialización primaria. Xavier Albó señala que la dimensión simbólica de ésta tiene gran peso aún al alejarse del grupo de pertenencia, por lo que, tiene sentido hablar de “cultura primera”, siempre en relación con otras, y que no impide a las personas adecuarse a nuevos referentes culturales.

un soporte cognitivo, afectivo y social, que les permite constituirse como sujetos y relacionarse con otros reconociéndolos como sujetos legítimos. Por lo tanto, si las experiencias y aprendizajes construidos en su cultura o culturas de origen son valorados críticamente por los maestros, pueden constituir un elemento clave en su relación con los estudiantes y con el currículo escolar, y un potencial para una educación Intercultural.

Es pertinente preguntarse: ¿Qué valor y utilidad atribuyen los maestros a su cultura de origen en su trabajo docente? ¿Este referente cultural aporta o interfiere en su desempeño profesional y por qué? ¿Cómo influye en su relación con los estudiantes y con el currículo escolar?

En busca de respuestas a las preguntas planteadas, investigué con un grupo de maestros sus percepciones sobre su experiencia de socialización primaria en la familia, en su escolarización, en su formación y experiencia docente. Luego del análisis e interpretación de sus relatos, es posible hacer deducciones e inferencias sobre el valor que los maestros colaboradores reconocen a sus referentes culturales de origen y sobre la influencia de éstos en su relación con los estudiantes y con el currículo escolar.

La importancia de investigar las percepciones y valoración que los maestros tienen sobre sus referentes culturales de socialización primaria reside en que el conocimiento obtenido, puede contribuir a modificar significativamente, desde los propios maestros, su visión de la profesión y de sí mismos, de la escuela y el currículo, modificando sus prácticas pedagógicas. En cuanto a la profesión, puede aportar a cambiar una imagen de maestro como transmisor de currículo a otra como sujeto y mediador de cultura. Se trata de cuestionar y renovar un modelo de escuela y currículo monocultural por un modelo que valore la diversidad. Por tanto, se trata de formar maestros dispuestos a promover el diálogo intercultural en y desde la escuela como condición fundamental para formar ciudadanos capaces de establecer relaciones democráticas.

Considerando que la edad promedio del magisterio actual es entre los 25 y 44 años⁵ se deduce que los maestros en actividad, de mayor edad, iniciaron su

⁵ Según Encuesta MED- UNESCO (2002) el 75% de maestros se concentra entre los 25 y 44 años de edad.

escolaridad alrededor de 1970. Por eso analizo el contexto educativo entre los años 1970⁶ y 2006⁷,

Este período de tiempo constituye el “espacio de estudio” (PÉREZ-TAYLOR, 2002), que integra el componente físico: territorio y cultura material; y su contenido simbólico: ideología, creencias, religiones, sistemas políticos, interpretaciones del mundo real y simbólico, que intervienen en la producción de sentidos. Este estudio se propone aportar a conocer mejor el contenido simbólico, las percepciones y el significado que los maestros colaboradores⁸ atribuyen a su cultura de origen, a través de los procesos de socialización, movilidad y/o migración.

2. Objetivos de la tesis

2.1 Objetivo General:

Indagar con un grupo de docentes, sus percepciones y valoración crítica sobre su cultura de origen, como soporte y recurso para relacionarse con los estudiantes y con el currículo escolar, en perspectiva de una educación intercultural.

2.2 Objetivos Específicos:

- A. Identificar las capacidades, los conocimientos y las prácticas que constituyen el capital cultural de los maestros, desde su socialización primaria y cultura de origen, como un potencial para un mejor desempeño profesional y aquello que lo interfiere.
- B. Explicar de qué manera el proceso de socialización primaria y la cultura de origen de los maestros, influyen en su manera de relacionarse con estudiantes.
- C. Explicar de qué manera, el proceso de socialización primaria y la cultura de origen de los maestros, influyen en su manera de relacionarse con el currículo escolar.

⁶ Inicio de la Reforma Educativa propugnada por el Gobierno Militar del General Juan Velasco Alvarado.

⁷ Término del Proyecto Educativo Nacional al 2021, elaborado por el Consejo Educativo Nacional, convocando la participación de distintos actores a través de talleres y consultas. El PEN fue reconocido como política de Estado por el presidente Alan García, mediante Resolución Suprema 001-2007-ED (6-01-07).

⁸ Participan 13 docentes: 10 migrantes en Lima. 2 maestros de Yauya- Ancash. 1 docente de Tinta-Cusco.

- D. Identificar los puntos de inflexión vividos por los maestros en su proceso de socialización, en relación a su cultura de origen, que han significado afirmar, negar o recrear elementos de la misma.

3. El Método de trabajo

Esta investigación involucra la subjetividad de los maestros colaboradores. Por eso, he optado por un método cualitativo como es el método biográfico, que facilita indagar sobre su experiencia de socialización y sobre el significado que ellos le atribuyen (DENZIN Y LINCOLN, 1994), a partir de “*las propias palabras de las personas, habladas o escritas*” (TAYLOR Y BOGDAN, 1987)⁹.

Empleo el “método biográfico” (DENZIN, 1989) en su estilo interpretativo¹⁰ para recuperar los hechos significativos de la vida individual de los maestros colaboradores. Cada uno de los trece maestros colaboradores constituye una unidad de estudio. Para recuperar sus experiencias de socialización realicé entrevistas utilizando un cuestionario guía para ordenar la conversación y estimular la memoria de los protagonistas sobre hechos vividos y el significado que le atribuyen.

Sabiendo que las experiencias individuales no se dan de manera aislada, tomo como marco de referencia el contexto de la educación peruana entre los años 1970 y 2006, para identificar y comprender los patrones sociales, culturales y escolares que, en alguna medida, compartieron los docentes colaboradores. De esta manera, me propongo identificar la relación entre el nivel micro y macro (SAUTU, 1999) y cómo éste influye en la vida de las personas.

Para el análisis de la información, organicé el discurso de cada maestro en cuatro núcleos temáticos o dominios (SPRADLEY, 1979) con el propósito de “*interpretar el entorno a través del análisis de lo que dicen, hacen o piensan sus protagonistas...*” (BUENDÍA EISMAN, 1998). Estos núcleos corresponden a espacios de socialización: a) familia y comunidad de origen, b) experiencia escolar, c) formación docente y d) experiencia docente.

⁹ Citado por Pablo Pérez de León en Focus groups: sistematización de prácticas de calidad. Prisma 2001.

¹⁰ Ruth Sautu recoge dos tendencias identificadas por Bertaux y Thompson (1997): a) estilo interpretativo y b) estilo etnográfico. El estilo interpretativo se focaliza en los significados subjetivos que una persona asigna a su pasado y presente. En el estilo etnográfico varios entrevistados actúan como informantes sobre el contexto en que se desarrolló su vida, como y por qué sucedió, que sintieron acerca del suceso. Busca recoger información fáctica e interpretativa (describen e interpretan los hechos).

En cada núcleo temático registré textualmente los testimonios extraídos de los relatos de los protagonistas que dan cuenta de sus experiencias de socialización en distintos espacios y momentos de su vida pero todos inmersos en el contexto socio educativo nacional. Esta relación entre los niveles macro y micro (MAYER y TUMA, 1990) permite identificar los factores que producen o condicionan los procesos socio culturales y explicar sus consecuencias en la vida de las personas. Comprender esta relación favorece una mirada al desempeño de los maestros como un hecho complejo que involucra aspectos políticos, sociales, culturales y económicos, que supere el enfoque tecnocrático de la docencia.

Los relatos individuales evidencian también algunos puntos de inflexión¹¹ (DENZIN, 1978) que marcaron la vida de los docentes colaboradores y que de alguna manera han influido en cambios culturales. Finalmente formulo algunas conclusiones en relación a los objetivos del estudio y a las preguntas que lo orientaron.

4. Perspectivas que abre la investigación

Con esta Investigación me propongo contribuir a develar factores subjetivos que intervienen en el desempeño profesional de los maestros y que necesitan ser tomados en cuenta en los programas de formación profesional inicial y continua.

Los resultados de esta investigación, al dar cuenta de la percepciones y la valoración de la dimensión cultural desde los propios sujetos, puede contribuir a construir un enfoque y una metodología para la formación de los docentes, que afirme su identidad y desarrolle competencias profesionales (conocimiento, procedimientos y actitudes) con sustento teórico y metodológico para promover procesos interculturales con los estudiantes.

Por la densidad del tema y los límites del estudio, quedan por responder nuevas preguntas por lo menos en tres aspectos. El primero se refiere a la necesidad de profundizar en el conocimiento de los maestros como sujetos culturalmente situados (GIMENO SACRISTÁN, 1997), desde donde establecen relación con otros. El segundo aspecto se refiere a la necesidad de investigar sobre los conocimientos y modo de producirlos, de las diferentes culturas que forman parte de nuestro país, tan diverso; no hacerlo significa mantener su exclusión del currículo escolar. Un tercer aspecto,

¹¹ Puntos de inflexión: “son sucesos que representan un cambio en la dirección del curso de vida en relación a la trayectoria pasada y que tienen un impacto en las probabilidades de los destinos de vida futura” (Wheaton y Gotlib, 1997: 5) Pueden ser puntos de inflexión históricos (guerra, cambio político, una crisis social) y puntos de inflexión personales (matrimonio, cambio de trabajo, etc.).

tiene relación con la necesidad de desarrollar en los maestros la capacidad para reflexionar críticamente sobre su propia cultura y de ponerla en diálogo con otras. Cada uno de estos aspectos abre nuevas perspectivas de investigación y requiere de un trabajo interdisciplinar.

5. Organización de la Tesis

La tesis está organizada en dos partes.

La PRIMERA PARTE: MARCO DE REFERENCIA contiene dos capítulos. En el capítulo 1: El contexto educativo peruano entre 1970 y 2006, analizo ese período comprendido entre la Reforma Educativa y la aprobación del Proyecto Educativo Nacional. Me centro en la relación entre educación y cultura, la formación de maestros y el currículo escolar. Se basa en el Informe de la Comisión de Reforma Educativa, documentos de diagnóstico educativo e investigaciones. Su propósito es identificar las características y condiciones socioeducativas en que los maestros que participan en el estudio se socializaron durante los años de su escolarización. Finalizo con algunas conclusiones.

El capítulo 2: Marco Teórico, está organizado en cinco bloques. En el primero defino las relaciones entre culturas en contextos multiculturales y la importancia de la cultura o culturas de origen como referente para establecer relaciones interculturales. El segundo bloque trata sobre los procesos de socialización en la familia y en la escuela. El tercero está dedicado a los actores educativos, a las representaciones sociales sobre los docentes y los estudiantes. En el cuarto bloque analizo la contradicción entre una sociedad multicultural y la escuela monocultural. En el quinto abordo la formación docente y las contradicciones que debe resolver. Al final del segundo capítulo presento conclusiones y un gráfico que expresa el marco conceptual aplicado en la investigación.

La SEGUNDA PARTE: EL TRABAJO DE CAMPO está organizada en tres capítulos.

En el capítulo 1: El proceso de investigación, explico el método, técnica e instrumento utilizado; la organización de la información; criterios de análisis y la selección de los maestros colaboradores.

En el capítulo 2: Análisis e interpretación de la información presento brevemente a los docentes colaboradores; las características socioculturales de los docentes

colaboradores y de sus familias. El análisis de los relatos biográficos organizados según los ámbitos de socialización: experiencia en la familia y comunidad de origen; experiencia escolar; experiencia de formación docente; la experiencia profesional.

El capítulo 3 contiene Conclusiones Generales y Recomendaciones.

Finalmente presento cinco Anexos y la Bibliografía general.



MI EXPERIENCIA Y MOTIVACIÓN PERSONAL

Son varias las razones que me han animado a realizar esta investigación. En primer lugar, mi experiencia personal como maestra de primaria¹² que me puso en contacto con la diversidad cultural de nuestros pueblos, interrogándome y planteándome nuevos retos a mi quehacer docente y a mi propia identidad, limeña, hija de padres cajamarquinos migrantes en la ciudad de Lima. En segundo lugar, mi interés por la formación docente, con la intención de aportar al conocimiento de aspectos culturales y subjetivos ignorados por una visión tecnocrática de la profesión. En tercer lugar, mi compromiso con la revaloración de la profesión y de los docentes.

Mis primeros dos años de servicio trabajé en un colegio particular de niñas en Lima (1971-1972), en su mayoría hijas de profesionales y empresarios preocupados por sus aprendizajes. Como primera experiencia estuvo llena de expectativas, de búsqueda de coherencia entre lo aprendido en la Escuela Normal y la práctica. Debo reconocer que mi esfuerzo estuvo limitado al campo pedagógico, con resultados satisfactorios.

Ingresé al sistema público (1973) y trabajé en cuatro instituciones educativas. Primero en una escuela rural del actual departamento de Ucayali, con niños y niñas piros, amahuacas y mestizos (5º año). Todos tenían un buen manejo del castellano además de su lengua propia pero yo desconocía sus lenguas. Conocía la pedagogía de la escuela nueva que preconizaba la centralidad del alumno y la metodología activa pero no era suficiente para comprender sus culturas. ¿Cómo entender los ritos de pasaje a la adolescencia, que no formaban parte del currículo escolar pero sí de sus vidas?, ¿cuál era el mensaje de las leyendas que relataban con fines escolares para mí, pero con mucho sentido para ellos?, ¿qué conocimientos aplicaban al construir sus canoas?, ¿qué me correspondía hacer?, ¿qué enseñarles en la escuela?, ¿qué a piros, qué a mestizos?. Estas y otras preguntas fueron mi primera motivación para acercarme a la antropología.¹³ Mi interés era conocer las culturas de los estudiantes e incorporarlas al currículo escolar.

Comparto algo que me llevó a afirmar que los pueblos nativos producen conocimiento. Al tratar la agricultura en la selva, tan distinta a lo que yo conocía, pedí a los estudiantes que dibujen y expliquen el proceso agrícola que practicaban. Me

¹² Título de Profesora de Educación Primaria egresada de la Escuela Normal “Ascensión Nicol” de Lima. Posteriormente Licenciada en Ciencias de la Educación. Segunda Especialidad en Problemas de Aprendizaje y en Formación Docente.

¹³ Diploma de Estudios Antropológicos- DEA-PUCP (1975)

llamó la atención como protegían el suelo de la erosión por las lluvias. Les expliqué otras formas de cultivo en lugares con distintas características geográficas, pero no pude aportarles algo nuevo para su realidad. Poco después, en un curso sobre bosque tropical en la universidad, supe que esa forma de proteger el suelo era la adecuada y se denominaba Ecología de Techos.

Más adelante, trabajé en una escuela rural y unidocente de Cajamarca, con hijas e hijos de campesinos en situación de pobreza, monolingües en castellano. De regreso a Lima (1982), me incorporé a una escuela mixta del distrito de Puente Piedra. Luego me reasigné a una escuela mixta del distrito de Independencia. En ambas, trabajé con hijos y nietos de migrantes, dedicados a pequeños negocios y servicios y algunos niños monolingües quechua de reciente migración por la violencia político-militar de esos años.

En cada escuela y comunidad descubrí el valor de las personas que aún en medio de la pobreza luchan por una vida digna. No obstante, mis mejores aprendizajes los debo a los seis años en la escuela de Poroporo, donde comprendí mejor que hay distintas maneras de percibir el mundo y la vida, distintas formas de relacionarnos con otros y con la naturaleza, de enfrentar la muerte, de trabajar, de organizar el tiempo y el espacio, de enseñar y aprender, de expresar afectos, de celebrar. Significó una oportunidad para afirmar mi propia identidad y conocer a otros peruanos como yo, pero a la vez diferentes.

Mi experiencia no tendría el mismo significado sin mi compromiso sindical¹⁴ que amplió mi visión de la profesión y de la educación como hecho social y político; me puso en contacto con colegas¹⁵ de distintos lugares y contribuyó a la construcción de mi identidad profesional.

Al retirarme de la escuela pública decidí aportar a la formación docente.¹⁶ Trabajé cinco años con jóvenes de sectores populares,¹⁷ quienes traían una idea restringida de la profesión al “dictado” de clase frontal. Esta experiencia

¹⁴ En el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú - SUTEP - fundado en el Cusco el 06 de julio de 1972 en el Congreso de Unificación de los sindicatos por niveles y especialidad. Hoy Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú, reconocido en 1984.

¹⁵ Como miembro de la Comisión Pedagógica Nacional y Coordinadora de los Talleres de Educación Democrática en el SUTEP.

¹⁶ Segunda Especialidad en Formación Docente. PUCP. Lima. 1995-1996

¹⁷ Entre 1992 -1997 trabajé en el ISP “Paulo Freire” de gestión privada en el distrito de Comas. Se orientó a formar maestros del sector popular en base a una propuesta inspirada en el pensamiento del pedagogo brasileño del cual tomó su nombre. Desarrollé Didáctica del Lenguaje, Didáctica de las Ciencias Sociales y Práctica Profesional.

me permitió participar en un proceso de renovación de la formación docente. Actualmente pertenezco a una institución con cuya visión y misión me identifico¹⁸ y a través de la formación de maestros en servicio mantengo contacto con ellos.

Por ser maestra, el tema de estudio me involucra y me motiva. Abordo este estudio consciente de que “... *somos parte del mundo social que estudiamos*”, con todo lo que eso significa. Asumo con Hammersley y Atkinson (1994) que “*como participantes en el mundo social también somos capaces, al menos en anticipaciones y retrospectivas, de “observar” nuestras actividades desde fuera, como objetos en el mundo*”, de reflexionar y resignificar la propia experiencia en el marco conceptual asumido. Esto conlleva mayor exigencia de mi parte para reflexionar con los sujetos y sobre lo que ellos dicen para comprender los significados construidos, evitando interpretaciones basadas en supuestos personales.

¹⁸ Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas, dedicada a desarrollar capacidades con actores sociales y educativos, a la investigación y la elaboración de propuestas pedagógicas, que aporten a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.

PRIMERA PARTE: MARCO DE REFERENCIA

CAPÍTULO 1: EL CONTEXTO EDUCATIVO PERUANO ENTRE 1970 Y 2006

1.1 Diversidad cultural y sistema educativo homogenizador

La UNESCO en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural adoptada por la 31ª Sesión de la Conferencia General del 2 de noviembre del 2002¹⁹ define la diversidad cultural *“como la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo; implica, por un lado, la preservación y promoción de las culturas existentes y, por el otro el respeto hacia las otras culturas”*. En sentido amplio, *“un pluralismo cultural en el sentido de un pluralismo de puntos de vista y el pluralismo de ideas, en donde cada uno se relaciona e interactúa entre sí”*. (BERNIER IVAN, 2001).²⁰

Como hecho social la diversidad cultural ha estado presente en la historia de la humanidad. Sin embargo, este hecho fue ignorado o negado para justificar relaciones de desigualdad entre grupos y culturas, impuestas principalmente en los procesos de colonización.

Aníbal Quijano (2003) refiere que cuando los españoles llegaron al sur y centro de América y luego los ingleses al norte, encontraron pueblos con diversas culturas (Incas, Aztecas, Mayas, etc.), cada uno con descubrimientos, conocimientos y prácticas culturales desarrolladas. Trescientos años más tarde todos fueron reunidos en una sola identidad racial, colonial y negativa como indios. Lo mismo ocurrió con los yorubas, ashantis, zulús, congos, etc. traídos contra su voluntad de África. Todos fueron llamados negros. Sin embargo, esa diversidad negada no desapareció. Las culturas autóctonas no han desaparecido, mas bien se han recreado permanentemente en el contacto entre sí y con las culturas europeas. Esta influencia ha sido recíproca pero asimétrica.

Actualmente, el reconocimiento de la diversidad cultural surge de la necesidad de afirmar las identidades individuales y colectivas para participar en condiciones más equitativas en el contexto de la globalización, pues se reconoce que *“la cultura es ante todo un prisma a través del cual un hombre lee el mundo, da un sentido a la vida en*

¹⁹ Citado en Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula. Volumen 3. p. 23-29. UNESCO-OREALC. 2005.

²⁰ Preservación y desarrollo de la diversidad cultural: su necesidad y perspectivas de acción. Primer encuentro internacional de asociaciones profesionales del ámbito de la cultura. Montreal. 2001. Citado en Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo en el aula. OREALC. UNESCO. 2005.

sociedad, una orientación a la organización de sus relaciones con los otros y a la coexistencia de las sociedades entre sí. La cultura es un signo de pertenencia e identidad porque es un medio de socialización.”²¹

Frente a la diversidad cultural encontramos distintas tendencias. En un extremo, actitudes localistas que pueden derivar en fundamentalismo. En el otro, la búsqueda de diálogo entre diversos para construir relaciones de respeto en condiciones de igualdad. Por su parte, la UNESCO recomienda *“buscar estrategias que no busquen la educación para el desarrollo a costa de la propia cultura, la cual es fuente de sentido y refuerza la identidad de grupos que de otra forma se encuentran vulnerables ante las consecuencias más negativas del desarrollo”*.

Como sabemos, con la República²² se instauró un sistema educativo que debía contribuir a la construcción de la nueva nación peruana, transformando la sociedad virreinal, profunda y legalmente jerarquizada en una sociedad democrática que incluyera a los indios, según lo proclamado por el General José de San Martín: *“en el futuro los aborígenes no serán llamados Indios o nativos; son hijos y ciudadanos del Perú y serán conocidos como peruanos.”²³*

La idea de la nación peruana nació asociada al *proyecto occidental civilizatorio* para imponer la modernización, ignoró la diversidad de las culturas originarias, propició un proceso de homogenización y como consecuencia la discriminación y exclusión (MONTROYA, 1993). Contradiendo su propósito democratizador, en la nueva república, ser ciudadano peruano significó para gran parte de la población asimilarse a la cultura criolla y dejar la propia: *“El indio debería de dejar de ser indígena para identificarse como peruano”* (PORTOCARRERO, 1992).

Desde entonces, la educación asumió el enfoque civilizatorio que debía redimir al indio de su “ignorancia”. Se concretó en prácticas escolares homogenizadoras y asimilacionistas. La producción cultural²⁴ de origen andino fue descalificada por considerarla una traba para el desarrollo nacional.

A mediados del siglo XIX se consolida *“la idea de la educación y la escuela como dinamizadores del progreso y la integración social”* (PORTOCARRERO, 1992). Se percibe

²¹ Idem.

²² Se inicia con la proclamación de la independencia por el General José de San Martín el 28 de julio de 1821.

²³ Platt, 1984. Citado por JUAN CARLOS CALLIRGOS en Percepciones y Discursos sobre etnicidad y racismo en Puno, CARE PERÚ – 2004.

²⁴ Por ejemplo: formas de organización social, tecnología agrícola, manejo de pisos ecológicos, idiomas nativos, cosmovisión, prácticas religiosas, etc.

lo indígena como obstáculo para el progreso y la escuela como encargada de su desaparición vía la asimilación y castellanización. Ramón Pajuelo (2001) cita a Francisco Tudela (1905) quien en su obra *“Socialismo Peruano. Estudio sobre las comunidades indígenas”* propuso la disolución de las comunidades indígenas y de la propiedad colectiva, para lo cual sugiere establecer escuelas en castellano para *“llegar a la destrucción del funesto régimen colectivista a que está sujeta la propiedad de la tierra... ”*. William Mangin (1964), en *“Estratificación social en el callejón de Huaylas”*, informa que en la comunidad campesina, lo indígena y el quechua va hacia su desaparición, *“... fuertemente orientadas hacia el progreso a través de la educación... ”*. En *“Dependencia y desintegración estructural en la comunidad de Pacaraos”* (DEGREGORI y GOLTE, 1973) se da cuenta de una comunidad debilitada y una población pauperizada, frente a lo cual, *“la respuesta de la comunidad fue una solución “hacia fuera” basada en la educación y en la migración”*. Estos son ejemplos de que la educación cumple su función asimilacionista.

Con un sistema educativo de tales características, es obvio que los maestros fueron formados en y para una escuela monocultural y monolingüe, que legitima el conocimiento de origen occidental y desvaloriza los conocimientos creados por otras culturas, como las culturas andinas, a las cuales pertenece un alto porcentaje de la población peruana.

Aún así, la educación sigue siendo altamente valorada por la sociedad peruana, especialmente por la población en situación de pobreza como una oportunidad de progreso (ANSIÓN, 1998). Por otra parte, el derecho a la educación y a la escuela ha sido utilizado demagógicamente en diferentes campañas electorales, sin que políticos ni gobernantes asuman un compromiso serio por asegurar el derecho a una buena educación para todos.

La fuerte demanda de educación en los años 50, vinculada a un proyecto desarrollista de país, tuvo gran influencia en la ampliación de la cobertura educativa²⁵ en las ciudades y en el campo. Sin embargo, con excepción de la propuesta de Reforma Educativa²⁶ de 1970, cada gobierno ha realizado cambios administrativos y

²⁵ Martín Benavides (2007) registra que la mitad de las personas nacidas en 1930 carecía de instrucción o solo tenía primaria incompleta. En cambio solo un 20% de los nacidos en 1970 se encontraba en esa situación. En 1940 los mayores de 15 años tenían como promedio 2 años de escolaridad; en 1981 se elevó a 6 y en 1996 a 8. Hoy, los jóvenes entre 16 y 24 años tienen un promedio de 10 años de escolaridad.

²⁶ El General Juan Velasco Alvarado calificó la Reforma Educativa como “una necesidad esencial del desarrollo peruano y objetivo central de nuestra Revolución” en su discurso del 28 de julio de 1970. El Informe General de la Reforma de la Educación Peruana fue publicado en setiembre de 1970. La Ley

curriculares aislados, manteniendo su tendencia homogenizadora y asimilacionista. Incluso la educación bilingüe ha tenido una tendencia “*etnocéntrica y unidireccional hacia lo hegemónico*” (LÓPEZ, 1994), funcional al propósito principal de castellanizar. Actualmente, el discurso favorable a una educación intercultural se ha extendido y se desarrollan algunas experiencias interesantes y exitosas, no obstante, en el sistema escolar aún predomina la tendencia homogenizadora.

Dado que el presente estudio se centra en el sujeto maestro y en la importancia de su cultura de origen como referente en su forma de percibir y relacionarse con otros, he analizado la relación entre la educación escolar, la formación docente y el contexto multicultural peruano en el período de 1970 (Reforma Educativa) al 2006 (Proyecto Educativo Nacional). Esta delimitación no significa desconocer experiencias previas de articulación entre educación y cultura, como el trabajo del maestro puneño José Antonio Encinas quien desarrolló una innovadora experiencia educativa²⁷ en el Centro Escolar de Varones 881 de Puno (1907-1911), con importantes resultados en los aprendizajes de los estudiantes. Otro esfuerzo destacado es la experiencia de los Núcleos Educativos Campesinos²⁸ promovidos por Luís Valcárcel como Ministro de Educación (1946-1949).

La Reforma Educativa constituye un referente importante por dos razones. La primera, por su significado en la historia de la educación peruana al propugnar cambios educativos vinculados a transformaciones estructurales, culturales, sociales y políticas. La segunda, porque corresponde a la escolarización de los maestros actuales. Por su parte, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) es fruto de un proceso de consulta conducido por el Consejo Nacional de Educación²⁹ para dotar a la educación peruana de un sentido democratizador que supere la exclusión y la inequidad educativas, con proyección al año 2021. Ambos hechos involucran a los actuales maestros; la Reforma Educativa de los 70 como estudiantes y el Proyecto Educativo Nacional como profesionales en ejercicio.

General de Educación N° 19326 promulgada en 1972, precedió a la formulación de las bases ideológicas del gobierno militar explicitadas en 1975.

²⁷ J. A. Encinas, fue director y docente del C. E. 881. Sistematizó su praxis educativa en su obra “Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú” que escribió en París en 1930 y se publicó en 1932.

²⁸ Los Núcleos Educativos Campesinos se desactivaron con el cambio de Ministro y Gobierno, pero se consideran como antecedente de los Núcleos Educativos Comunes de la Reforma Educativa de 1970.

²⁹ El CNE es un organismo plural, autónomo y especializado del sector Educación. Creado en 1982 por la Ley General de Educación 23384. Veinte años después fue incorporado por DS-007-2002-ED del 1° de marzo del 2002, modificado por DS 010-2002-ED del 15 de marzo e instalado por el Presidente Alejandro Toledo el 8 de abril del mismo año.

1.2 Relación entre educación y cultura en la Reforma Educativa de 1970

Según el Informe General de la Comisión de Reforma de la Educación, ésta fue la respuesta del Gobierno Militar al diagnóstico sobre la educación hasta la década de los años sesenta³⁰ incapaz de resolver los problemas, las demandas y aspiraciones de la sociedad peruana. El propósito de la Reforma fue que la educación contribuyera a cambiar la situación política y económica generadora de desigualdad en el país. Planteó afirmar la identidad y la unidad nacional, desarrollar una actitud científica y crítica (concientización), y realizar una revolución de la cultura.

En su diagnóstico, la Comisión de Reforma de la Educación reconoció como logros la expansión del sistema educativo y el incremento de casi el 100% de población escolar entre 1958 y 1968, pero criticó sus resultados, ya que reproducían los “desequilibrios” de la sociedad peruana a favor de una minoría privilegiada. Como deficiencias identificó: *analfabetismo creciente, desatención a los niños de grupos marginados, ausencia de un sistema de recuperación, desconexión de la realidad, falta de sentido peruanista, memorismo y tendencia academizante, inadecuada selección y formación de maestros, burocratismo, rutina, distorsión administrativa y financiera*. Afirmó que las causas de las grandes desigualdades sociales y educativas eran políticas y económicas, el subdesarrollo y la dependencia.

En sus bases doctrinarias, la Reforma explicitó la relación entre Educación y Cultura en los siguientes términos:

“La educación es un medio por el cual el hombre transfiere las formas de la cultura a que pertenece. Cuando esa cultura es original y vigorosa y expresa la auténtica personalidad de una nación, el vehículo educativo cumple una función de afianzamiento y expansión del ser nacional. Por el contrario, cuando la cultura es defectiva, su transmisión y su mantenimiento mediante la educación hace de ésta un instrumento alienante”. (MED, 1970).

Aún cuando el diagnóstico criticó a la educación por no responder a nuestra realidad tan diversa, en la cita, al contraponer una cultura original y vigorosa a otra defectiva, se sugiere la idea de optar por una cultura uniforme, suponiendo una sociedad homogénea. No expresa la complejidad de la relación entre la educación y la diversidad cultural, más aún en la sociedad peruana tan fragmentada por marcadas desigualdades. ¿Cómo se entendió la cultura?, ¿quién y con qué criterios se califica a

³⁰ CHIAPPO, LEOPOLDO (1977) refiere: “Lo primero que hizo la Comisión de Reforma entre los años 1969 a 1972 fue plantear el diagnóstico de la situación educativa tradicional y formular las soluciones correspondientes”.

las culturas?, ¿cómo se autoperciben y relacionan las personas y pueblos cuyas culturas son calificadas como vigorosas o como defectivas?.

El mismo Informe General de Reforma denunció las relaciones de poder instaladas entre las culturas, que fueron identificadas con las clases sociales como cultura de los dominadores y cultura de los dominados. Afirma además que “la cultura global del Perú” es una “cultura de dominación”, “incapaz de unificar a la nación” y la consecuencia es que el Perú “*se ha visto impedido de afirmarse como una comunidad unificada por un sistema dinámico de valores y de patrones de comportamiento que aseguren su progreso y bienestar.*”

Como se puede apreciar, el término “cultura” en el marco de la ideología nacionalista del gobierno militar es empleado con distintas connotaciones y estableciendo oposiciones: cultura global nacional, cultura de dominación, cultura original y vigorosa, cultura defectiva, cultura de los dominadores, cultura de los dominados; subculturas de elite y subculturas populares.

Considero que partir de una percepción polarizada entre culturas, y una supuesta e ideal cultura nacional única, dificulta y/o impide percibir la presencia de poblaciones creadoras y portadoras de diferentes culturas vivas, relegándolas al pasado. Además, imaginar como ideal una nación homogénea ha conducido a mantener políticas asimilacionistas y relaciones inequitativas entre culturas diversas, a favor de la cultura hegemónica.

La Comisión denuncia que el uso del castellano como única lengua oficial en la educación y en los medios de información constituye un mecanismo de desintegración cultural y de exclusión de los pueblos cuyas lenguas son el quechua³¹, el aymara o alguna amazónica. Afirma que “*La alfabetización se había convertido así en un instrumento antipedagógico y de imposición de la cultura dominante. Es en gran parte responsable este tipo de enseñanza de la deserción escolar, de la traumatización psíquica del niño monolingüe y del fracaso del aprendizaje de la lectura y la escritura.*” Sin embargo, reconoce algunos logros de la educación bilingüe desarrollada en el país y se propone impulsarla con poblaciones indígenas.³²

³¹ El Gobierno Militar del General Juan Velasco Alvarado por Decreto Ley N° 21156 del 28 de mayo de 1975.

declaró como idioma oficial el quechua.

³² A partir de la Reforma Agraria, Decreto Ley N° 17716 de 1969, dado por el Gobierno Militar del General Juan Velasco Alvarado se reemplazó el término indígena por campesino, ya que el término indio tiene una connotación negativa en el Perú.

“Por otra parte, la alfabetización confronta en el Perú el problema de la existencia de varias lenguas. En este punto, la política de la Reforma es clara: la población que no habla castellano será, en lo posible, alfabetizada en su lengua materna. La preocupación del Gobierno y de la Reforma Educativa por las grandes mayorías marginadas, es decir, la llamada población indígena, especialmente la de las áreas rurales de la sierra, tiene su expresión más significativa en una revaloración de las lenguas aborígenes, y en particular el quechua, como productos culturales de por sí valiosos e instrumentos de comunicación entre vastos sectores peruanos.”

Se puede apreciar que por una parte declara el deseo de revalorar las lenguas aborígenes pero a la vez las considera un problema para la alfabetización. Como alternativa propone castellanizar sin erradicar las lenguas aborígenes:

“De hecho, la enseñanza en lengua aborígen es quizá la mejor manera de progresar en la castellanización, porque los niños alfabetizados en su lengua materna pueden asimilar más adecuada y prontamente la lengua castellana. De esta suerte la alfabetización en lengua aborígen se liga a la universalización de la lengua oficial del Perú, y la castellanización se efectúa y se amplía sin erradicar las lenguas aborígenes que forman parte del acervo cultural de nuestra nación. por la alfabetización en lengua aborígen, se logrará expandir realmente la educación a toda la población peruana.”

En cuanto al currículo escolar, métodos y materiales para atender a los niños y adultos en las áreas rurales de la sierra, la comisión planteó *“... la adopción de currícula, métodos, textos, material didáctico, locales escolares, sistemas organizativos, calendarios de actividad, etc., verdaderamente adecuados a la realidad compleja y diversa del mundo rural serrano y requiere disponer del indispensable personal docente especializado para crear una auténtica educación para las áreas rurales”*.

De hecho, el Ministerio de Educación asumió la producción de material educativo con contenidos e imágenes más cercanos a la realidad peruana, aunque se mantuvo la política del texto único a nivel nacional (Libros Amigo, Paseo, Fichas de Ciencias Sociales).

Por su parte, Augusto Salazar Bondy (1976) resalta la necesidad de un currículo de carácter integral y flexible para responder a *“las variantes sociales, culturales y geográficas de la educación de un país”*; así como la necesaria pluralidad de contenidos, de modo que sea *“un medio de expresión de los grandes valores culturales y exigencias sociales de todas las comunidades peruanas”*. En la práctica, estas propuestas no prosperaron, ya que el reentrenamiento docente privilegió la aplicación de una tecnología educativa rígida sin tomar en cuenta estrategias y menos aún aspectos teóricos para atender la diversidad cultural.

En el marco de la Reforma Educativa, el Ministerio de Educación y la Confederación Nacional Agraria (1975-1976) hicieron un convenio con el propósito de que la Reforma Educativa y la Reforma Agraria se apoyaran mutuamente. Lo esperado sería que dicho convenio se convirtiera en una estrategia para acercar las escuelas a las comunidades y sus culturas al currículo escolar. Sin embargo, un informe reporta que los dirigentes de la CNA:

“...fueron explícitos en señalar que el CONSECOM³³ debía constituirse como un consejo rector y no solo asesor de la educación en cada núcleo educativo, y que era necesario modificar su composición de modo que sus miembros natos “debieran ser los padres de familia, los representantes de organizaciones realmente populares y los alumnos”. Rechazaban el hecho de que hasta ese entonces la educación “(...) le sigue imponiendo valores y contenidos extraños a él”. Y demandaba la presencia campesina en la formulación y ejecución de los planes y actividades del Ministerio de Educación en todas sus instancias.”³⁴

La referencia a la imposición de “valores y contenidos extraños” nos remite a la ausencia de la propia cultura en el currículo escolar. De ahí se deduce que los esfuerzos de la Reforma Educativa no lograron responder a las expectativas de los campesinos.

Respecto a los maestros, el diagnóstico de la Reforma Educativa afirmaba:

“De los serios defectos cualitativos de la educación actual es en mucho responsable la inadecuada selección y formación de maestros sin cuya modificación radical no podrá mejorarse el sistema en conjunto. El maestro es el elemento activo más importante de la educación y en el Perú está llamado a cumplir una labor social de enorme significación. Sin embargo, su vocación ha sido hasta ahora mal orientada y su cooperación a la tarea colectiva no ha encontrado el reconocimiento social adecuado, lo que produce un sentimiento de frustración muy perjudicial para la obra educadora”.

Para revertir esta situación planteó la necesidad de modificar la formación inicial y realizar un reentrenamiento mediante la actualización de conocimientos en las áreas curriculares para *“una comprensión real y objetiva de la sociedad peruana y (que) lo convierta en un agente lúcido y crítico del proceso educativo y de los demás cambios estructurales iniciados en el país”*. Planteó una formación psicológica y pedagógica para una mejor comprensión de los estudiantes y del proceso de adquisición de conocimientos; el estudio de las relaciones entre educación y sociedad; didáctica y uso de material educativo, de acuerdo al nivel, modalidades, zona urbana o rural.

³³ Consejo Educativo Comunal, creado por la Reforma Educativa para promover la participación de la comunidad local en la educación.

³⁴ Citado por José Rivero, Parte III- Cita n ° 26 , p. 379. (Citas tomadas del documento Informe de la Jornada de Trabajo Educación-CNA” Lima: Ministerio de Educación, enero de 1976).

En opinión de Julia Alba³⁵ (1977) el reentrenamiento docente a través de concentraciones (1972-73) y los grupos funcionales (1975-76) privilegió el área ideopolítica, en base a *“enfoces históricos, políticos, económicos, sociales y culturales de la sociedad peruana en base a análisis hechos como sustento al proyecto social global y que se referían básicamente a la situación anterior que se intentaba cambiar”* y descuidó la actualización pedagógica. Señala que tampoco ofreció los recursos ni teóricos ni metodológicos capaces de incidir en cambios culturales.

Alba refiere también que el análisis mecánico de la realidad generó resistencia en gran parte del magisterio y la falta de credibilidad en el proyecto político del gobierno llevó al gremio a rechazar la Reforma Educativa. Sin embargo, despertó inquietud sobre la realidad nacional y sobre la necesaria relación entre educación y política para transformar la realidad: *“se evidenció la evolución de los docentes desde las reivindicaciones económicas y de status profesional hasta la verbalización de una línea de solidaridad con los sectores populares”*. Al mismo tiempo, el gobierno acusó a las organizaciones magisteriales autónomas de "politización" y creó organizaciones paralelas de neutralización (SERP, Sindicato de Educadores de la Revolución Peruana y Cooperativas de Servicios). El inadecuado manejo de estas contradicciones mostró la tendencia a excluir a quienes no compartían el proyecto y bases ideológicas del gobierno militar, lo cual impidió el diálogo entre diferentes y se afirmó la homogenización.

José Rivero³⁶ (2007) se refiere a los maestros convocados por la Reforma Educativa:

“En la época de la reforma, los maestros peruanos provenían de los sectores más pauperizados de la pequeña burguesía, y solo una minoría de ellos pertenecía a otros grupos sociales. En tanto miembros de aquel estrato, sentían que su profesión, el magisterio, era un canal de ascenso social. En la década de 1970 el mayor número de docentes (más del 58%) era de sexo femenino, especialmente en educación primaria (cerca de 64%). Estas circunstancias condicionaron la preocupación de un gran sector del magisterio en torno de asuntos muy concretos e inmediatos relacionados con su situación económica familiar”.

Es necesario reconocer que la Reforma Educativa creó dos espacios con gran potencial para estrechar vínculos entre la educación y las culturas locales, pero no logró desarrollarlos. Estos fueron los Consejos Educativos Comunales para la

³⁵ Julia Alba (socióloga) formó parte del Consejo Superior de Educación Peruano creado por el Gobierno Militar del General Velasco en 1970, presidido por Augusto Salazar Bondy.

³⁶ José Rivero, educador peruano, participó en la Reforma Educativa, conduciendo la modalidad de Extensión Educativa entre los años 1973 y 1977.

participación de la comunidad, por un lado y la educación no formal,³⁷ especialmente para los adultos, por el otro.

Al respecto, Alba (1977) afirma que la participación de la comunidad en la gestión educativa, *“entendida como transferencia de poder en la esfera educativa, resultado de la transferencia de poder al pueblo en lo económico-social”*, se redujo cada vez más a una *“cooperación tradicional que hace de la comunidad no una gestora de la educación, con poder de decisión autónoma, sino una auxiliar más o menos eficaz del NEC para la puesta en marcha de “servicios” educativos que otros programan”*. Apreciación que ratifica la crítica de la CNA a la Reforma Educativa.

En un balance sobre la educación no formal, Rivero (1979) destaca que la Reforma Educativa recuperó la *“condición de creador de cultura del adulto”*, valoró sus aprendizajes logrados en su propia experiencia³⁸ para resolver los problemas y necesidades cotidianas. Subraya que la educación no formal debía responder a la realidad compleja del Perú *“desde el punto de vista de la tradición histórica, la situación geográfica y la composición étnica y lingüística”*.

El mismo autor afirma que mediante la modalidad de Extensión Educativa, se utilizaron los medios de comunicación masiva con fines educativos para reemplazar su habitual contenido *“deformador y alienante”*. Se transmitieron programas radiales locales para la *“promoción cultural”*, se desarrollaron talleres de audiovisión crítica, se produjo el programa de televisión La Casa de Cartón, dedicado a niños de educación inicial con el objetivo específico de revalorar lo peruano y lo nacional (folclor y tradiciones). En apoyo a la oficialización del idioma quechua se produjo el programa radial TARPUY. Se prohibió la difusión de revistas que *“inducen a la discriminación racial”* y contra la mujer y revistas infantiles con mensajes ajenos a la realidad.

Rivero sostiene que los autores de la Ley General de Educación N° 19326 (1972) tuvieron la intención *“de que fuese la educación reformada la que debía generar, ella misma, una revolución social”* fortaleciendo otras reformas estructurales como la agraria.

³⁷ La nueva Ley General de Educación N° 19326 (1972) planteó la desescolarización de la educación de adultos para *“superar el esquema de una escuela cerrada, concebida como enclave en medio de una sociedad en proceso de cambio, que necesita cada vez más de una real interconexión entre todos sus componentes”*. Salazar Bondy, Augusto (1976) p. 41.

³⁸ La educación no formal estableció la Prueba de ubicación para el ingreso de los adultos a un grado según sus conocimientos, sin necesidad de haber pasado por todos los grados de escolarización.

1.3 Relación entre educación y cultura después de la Reforma (1980-2006)

Con el cambio de la primera a la segunda fase del gobierno militar³⁹ la Reforma Educativa se debilitó y finalmente se frustró por razones políticas y económicas. Al volver al estado de derecho, con el gobierno del arquitecto Fernando Belaúnde y sus sucesores, se implementaron políticas educativas y magisteriales aisladas. Sin embargo, el tema de la relación entre educación y cultura había logrado amplio reconocimiento y formaba parte de la agenda educativa y social, aunque en la práctica se limitaba a los programas de educación bilingüe en la sierra y en la amazonía, mostrando sus límites y la necesidad de avanzar hacia una propuesta educativa que revalore las culturas de manera más amplia.

Es preciso señalar que en la década del setenta, el reto de abordar la presencia de distintas culturas en espacios comunes no era exclusivo de la realidad peruana. El movimiento migratorio a nivel mundial empezó a plantear nuevos desafíos a los Estados y sociedades, y en particular a la educación.

En Estados Unidos y Europa a raíz del creciente movimiento migratorio se desarrollaron conceptos referidos a la presencia de las culturas llevadas por los migrantes (LÓPEZ, 1999). Así surgió la noción de multiculturalismo para referirse a la presencia de varias culturas en un mismo territorio. Como respuesta educativa, en Estados Unidos nació la noción de biculturalismo.⁴⁰ Ninguno de los dos conceptos cuestiona las relaciones desiguales entre culturas.

Según Luís Enrique López, el concepto de interculturalidad surgió en el campo educativo en América Latina por la década del 70, al comprobar los límites de la educación bilingüe para las poblaciones indígenas aborígenes. La interculturalidad cuestiona las relaciones asimétricas entre culturas y propone aprender a dialogar entre personas de distintas culturas pero en condiciones de igualdad para una real democratización de la sociedad.

Varios autores coinciden en que *“el tipo de educación bilingüe que la política nacional alentaba, sin necesariamente decirlo, era el de transición, considerando, por ende, a las vernáculos como lenguas de pasaje o puente hacia el castellano, idioma que, en última instancia, debía constituirse en la única lengua oficial del sistema*

³⁹ En el año 1976, el General Velasco fue reemplazado por el General Francisco Morales Bermúdez.

⁴⁰ Plantea que los niños aprendan contenidos de su propia cultura y los de la cultura “nacional” o hegemónica, pero sin afectar la poca valoración de las culturas de grupos minoritarios y/ o subalternos. Esta idea se desarrolló en el Perú en el Instituto Lingüístico de Verano (1952) hasta inicios de los noventa.

educativo” (LÓPEZ,1991). Mientras que el castellano como única lengua en las escuelas continuaba siendo un factor de exclusión (FERNÁNDEZ y MONTERO, 1982).

Burga, en *“Una mirada al camino recorrido: de la educación bilingüe a la interculturalidad”* (2007) refiere que: *“(…) en la última etapa del proyecto —que abarcó de 1988 a 1991— el PEB-P logró introducir conocimientos de la cultura andina y aspectos de la cosmovisión en el tratamiento de las diferentes áreas. Se trataba, sin embargo, más que de un “repensar” los contenidos curriculares desde una perspectiva intercultural, de “agregar” algunos conocimientos locales...”*⁴¹

Entre los años 1980 y 2006 se ha dado un importante avance en el reconocimiento de la diversidad cultural y una mayor conciencia de la necesidad de una educación intercultural especialmente para la población de áreas rurales andinas y amazónicas.⁴² Varias ONGs⁴³ han desarrollado experiencias exitosas que consideran tres componentes: usan la lengua materna con carácter de mantenimiento; el aporte cultural de cada pueblo forma parte del currículo escolar; consultan a los padres y comunidades locales sobre sus expectativas educativas para sus hijos y tratan de responder a éstas. Dichas experiencias muestran la importancia de un currículo que valore los aportes culturales locales para la autoestima de los estudiantes y para mejorar sus aprendizajes.

Una limitación para la educación intercultural es la falta de investigación epistemológica⁴⁴ para comprender los distintos tipos de pensamiento y conocimientos producidos por las culturas de origen andino y amazónico. Hace falta *“buscar o reinventar formas y estructuras más coherentes con la manera en que estos conocimientos se organizan, se sistematizan, se construyen y se pueden presentar en el currículo”* (BURGA, 2007).

Un factor que puede propiciar una educación intercultural para todos es el actual proceso de descentralización que está contribuyendo a revalorar las culturas locales. Los Proyectos Educativos Regionales (PER) proponen una educación que afirme la propia identidad cultural como condición para dialogar con otras en condiciones más equitativas, sea a nivel nacional o internacional.

⁴¹ PEB-P se refiere al Proyecto de Educación Bilingüe en Puno, promovido por GTZ.

⁴² Esta población vive en situación de pobreza que impacta negativamente en las condiciones y en los resultados de aprendizaje.

⁴³ Puckllasunchis, Fe y Alegría y Tarea en Cusco, Tarpurisunchis en Apurímac, son algunos ejemplos.

⁴⁴ Juan Ansión en *“Las perspectivas del pensamiento andino”* (1987) plantea un tema fundamental: conocer la lógica del pensamiento andino para cambiar cualitativamente la escuela rural, incorporando aspectos de la cultura andina no sólo como contenidos sino la forma de pensamiento, de modo que la organización del currículo y la metodología sean más pertinentes.

1.4 La formación de los maestros

La formación docente ha seguido el modelo monocultural y monolingüe del sistema educativo. En consecuencia, los maestros no han sido preparados para brindar una educación intercultural y bilingüe.

Burga, Valiente y Rivero coinciden en que el ISP de Puno, región con población quechua y aymara, fue el primero que introdujo la formación docente, en su etapa inicial y en servicio, para la educación bilingüe⁴⁵ e incluyó el estudio del quechua y del aymara (1981-1991). La Universidad Nacional del Altiplano creó la especialización de docentes en Lingüística Andina y Educación. El ISP de Loreto desarrolló el programa de Formación de Maestros Bilingües (FORMABIAP) en coordinación con la Asociación Indígena de la Selva Peruana (AIDSESP) y el apoyo de la cooperación italiana Terra Nova desde 1988. También el ISP La Salle en Urubamba, Cusco (1988-2000) asumió la formación de maestros en educación bilingüe.

Con los aportes de estas experiencias, el acompañamiento de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y la participación de once ISP se elaboró un Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente⁴⁶ en Educación Bilingüe Intercultural que amplió la perspectiva lingüística a una perspectiva cultural. Este modelo debió aplicarse hasta 1998 en las once instituciones pero solo se aplicó en cinco⁴⁷ debido a que en 1993 se desactivó la Dirección General de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación.

El Diagnóstico General de la Educación realizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), GTZ, el Banco Mundial, la UNESCO – OREALC, y el Ministerio de Educación en el año 1993, después de más de veinte años del diagnóstico de la Reforma Educativa del 70 llegó a una conclusión similar: la educación peruana creció en el acceso pero no en su calidad. Entre las causas señalaba también la deficiente formación inicial de los maestros, el currículo inadecuado y la falta de materiales pertinentes a la heterogeneidad cultural de los estudiantes. Esto se debió en buena parte, a la discontinuidad en las políticas educativas y su divorcio con las políticas sociales.

⁴⁵ Contó con el apoyo de la Cooperación Alemana - GTZ (1984-1993) y el reconocimiento del Ministerio de Educación mediante R. M. N° 390-85-ED.

⁴⁶ La profesionalización fue la modalidad dedicada a los maestros en servicio pero sin título. Consistía en clases presenciales los meses de vacaciones y estudio a distancia.

⁴⁷ ISP de Huancavelica; ISP Nuestra Señora de Lourdes y Salvador Ovalle Cavero de Ayacucho; José María Arguedas de Andahuaylas; Tupac Amaru de Tinta-Cusco.

El año 1996, la Dirección Nacional de Formación Docente (DINFOCAD-MED) inició el Plan Piloto de Formación Docente, con el objetivo de *“Reorientar la formación docente en la especialidad de Educación Primaria, actualizándola y haciéndola coherente con los cambios que se están produciendo en el sistema educativo peruano”* (ESCOBAR, 2000). Este proceso se inició con la actualización de la estructura curricular para la especialidad de primaria, que se mantenía desde 1985, en un interesante proceso participativo con 15 institutos pedagógicos seleccionados. El año 1998 se amplió a 22 y en 1998 a 52 institutos pedagógicos. Al incorporarse institutos con la especialidad de educación bilingüe *“se percibe un vacío en el nuevo currículo, y se ve la necesidad de hacer una diversificación para adecuarlo a las necesidades de la formación de docentes en educación bilingüe intercultural”*. (BURGA, 2007).

Según apreciación de la GTZ, esta diversificación curricular contribuyó a la formación de los formadores de maestros, ampliando su aprendizaje y el uso de las lenguas a la cosmovisión, historias, técnicas y valores de las culturas andinas. Sin embargo, la evaluación participativa convocada por la misma GTZ (2003) concluyó que *“el currículo diversificado no logra superar la visión monocultural y homogenizante”*.

“el proceso de elaboración del currículo diversificado de formación docente en EBI para el área andina ha sido una tarea básicamente formal que ha impedido a los formadores de los cinco ISP comprendidos en la evaluación responder a las demandas y necesidades del contexto en el que trabajan y a los retos que plantea el desarrollo de la EBI” (Trapnell et al, 2004).⁴⁸

Sin embargo, partir del año 2004, los ISP de Piura y Sullana (costa norte), participantes del proyecto PROEDUCA-GTZ, cuya población tiene como lengua materna el castellano, asumieron un enfoque intercultural en la formación de docentes.

Montero y Valdivia (2006) en base al Diagnóstico sobre institutos pedagógicos realizado por PROEDUCA-GTZ (2002-2006) señalan como una debilidad para la formación docente en la especialidad de educación bilingüe intercultural que no se exija el manejo del quechua, el aymara u otra lengua aborigen para el ingreso. Refieren que durante la formación docente el uso del quechua se concentra en el área de Comunicación, con avances importantes en Matemática, y algo en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Religión. Sin embargo, estos autores revelan que la lengua quechua es tratada como un objeto de estudio y no como un medio para

⁴⁸ Citada por Burga Cabrera, Elena.

comunicarse ni para transmitir conocimientos. Además, el enfoque intercultural no es sustentado con bases teóricas suficientes, sino que se limita a la metodología. Entretanto, la diversificación curricular se entiende como contextualización de contenidos para zonas andinas y amazónicas.

En un balance sobre políticas de educación bilingüe y bilingüe intercultural, Madeleine Zúñiga (1996) señala que *“la efectiva implementación de estas bases legales ha sido tan débil —si no nula— en algunos de sus componentes”* y recomienda un análisis de las causas de esta incoherencia.

Menciono dos instituciones fuera del proyecto EBI, que se esforzaron por incorporar la dimensión cultural en la formación docente. La primera, es el Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico (Lima), que asumió la formación de maestros rurales en Ayaviri, Sandia-Macusani y Bambamarca desde 1984: *“animando un proceso de interculturalidad en el país y en el mundo, donde cada cultura debe ser valorada”*. El programa enfatizaba la autoestima, la afirmación de la identidad cultural, la práctica democrática y la autodisciplina. La segunda institución es el ISP “Paulo Freire” (Lima) que desde 1992 se propuso formar a jóvenes del sector popular, en su mayoría hijos de migrantes de origen andino. Como base del desarrollo personal y profesional fomenta una autoestima positiva, la identidad personal y social redescubriendo valores sociales y culturales de su comunidad. (SANTILLANA, 1995).

Para mejorar la enseñanza en Educación Primaria se implementó una Reforma Curricular y el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD-1995-2001) para maestros en servicio, asumido por la Unidad de Capacitación Docente del MED. Como producto se tuvo un nuevo currículo nacional que enfatizó la diversidad lingüística y cultural de los peruanos y la pertinencia del enfoque intercultural. Sin embargo, la capacitación docente no asumió tal enfoque y se desarrolló de manera homogénea a nivel nacional. (MED, 2003).

Estudios de ciencias sociales, especialmente de la Antropología⁴⁹ han llamado la atención sobre el divorcio entre los maestros y las comunidades. Éstos ratifican que se mantiene el uso de las lenguas originarias en función de la castellanización y alertan sobre la ausencia de las culturas de los estudiantes en el currículo escolar. Como consecuencias señalan una baja autoestima y la reproducción de la discriminación y de la exclusión.

⁴⁹ Juan Ansión, Patricia Oliart, Patricia Ames, Juan Carlos Callirgos.

1.5 Características socio culturales de los maestros

No he encontrado información estadística sobre la procedencia de los maestros peruanos, por lugar de nacimiento, lengua materna, movilidad familiar y/o laboral. Sin embargo, algunos datos y apreciaciones nos revelan que los estudiantes de educación y los maestros, en su mayoría, provienen de sectores populares y pobres.

Sobre los estudiantes de educación en el Perú, Palacios y Paiba (1997) afirman:

La mayoría de los que estudian la carrera docente proviene de familias pobres. El 43 % de jóvenes pertenecen a familias con ingresos bajos. Ello explica por qué el 30 % de ellos estudia y trabaja, preferentemente en el comercio ambulatorio, labores agrícolas y servicios personales. Un 83% procede de centros educativos estatales.”

El Informe Final del Estudio sobre Oferta y Demanda de formación docente y costo efectividad (APOYO, 2000) afirma que el 89% de docentes hicieron estudios en la escuela pública y solo el 11 % en la escuela privada. En tres años, se elevó del 83% al 89% el porcentaje de maestros que estudiaron en la escuela pública.

Por su parte, Rosa María Torres⁵⁰, se refiere a los maestros de la siguiente manera:

“El perfil mayoritario del docente de educación básica es un sujeto pobre (...) con bajas expectativas profesionales, una deficiente educación general (...) producto él o ella misma de la escuela de mala calidad que se pretende transformar con su ayuda, con una deficiente (...) formación para la docencia (...) los salarios en la mayoría de los países, han llegado a ser equiparables a los de un trabajador manual sin calificación, mal valorado y mal remunerado).”

En Actas de Debate encontramos la siguiente apreciación de Mirko Lauer:⁵¹

“... Los más pobres hoy en el Perú son las enfermeras, los policías, los profesores, todo ese sector de empleados públicos (...) Y hay que ver marchar al SUTEP y verlos vestidos, por Dios, para darse cuenta de que son pobres entre los pobres. El movimiento sindical por eso es tan débil, es un movimiento sindical de pobres”. (p. 92-93).

De lo expuesto, se deduce que la mayoría de maestros proviene de familias dedicadas a labores de bajos ingresos, por lo que mientras estudian la profesión deben trabajar. Una vez terminados los estudios, por los bajos sueldos, los maestros se ubican también en el sector de la población en situación de pobreza.

⁵⁰ Citada por Cuba e Hidalgo en Quereres y saberes para una docencia reflexiva. Serie Métodos y Técnicas. MED-GTZ-HFW. Lima 2001.

⁵¹ En: Xavier Ricard Lanata. Editor y compilador (2005). “Vigencia de lo andino en los albores del siglo XXI: Una mirada desde el Perú y Bolivia. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas. Estudios y debates regionales andinos.

1.6 El currículo escolar en el contexto educativo peruano

En el sistema escolar el currículo prescrito a nivel nacional es el instrumento que define qué aspectos de la cultura son dignos de ser transmitidos y cuales no. Los maestros no participan en la elaboración del currículo. Sin embargo, en su desarrollo en las aulas, pueden decidir lo que creen conveniente enseñar o no. Es a través del currículo que los docentes establecen una relación con el conocimiento, primero como estudiantes y luego como profesionales. Dicha relación puede ser dogmática, crítica o asumir dichas actitudes en forma alterna, según las circunstancias.

La actual Ley General de Educación N° 28044 (2003) establece que *“El Ministerio de Educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales. En la instancia regional y local se diversifican a fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno; en ese marco, cada Institución Educativa construye su propuesta curricular, que tiene valor oficial”* (Artículo 33°).

Teresa Valiente (2003) hace un recuento de la evolución del currículo en el Perú. Identifica la Reforma Educativa de 1972 como un referente que cuestionó el modelo educativo dirigido a elites urbanas, que ignoró la diversidad lingüística y las desigualdades entre el campo y la ciudad. Valiente concuerda con Elena Burga en reconocer los proyectos experimentales de educación bilingüe en Puno (GTZ 1978 – 90) como las experiencias precursoras para incorporar la perspectiva intercultural en el sistema educativo y en el currículo escolar nacional.

Entre 1993 y 1995, el Ministerio de Educación (MED) elaboró una Estructura Curricular Básica para la escuela primaria e incluyó los conceptos de lengua materna e interculturalidad. Realizó los Seminarios de Modernización Curricular en las regiones, considerando lenguas y elementos culturales diferenciados. En 1996, elaboró un Currículo que articuló la educación inicial (5 años) con primero y segundo grados de primaria, avanzando hacia el sexto grado, que también incluyó los conceptos de interculturalidad, diferencias culturales y el manejo de lenguas. Paralelamente se elaboró un currículo de EBI para primero y segundo grados de escuelas bilingües.

La educación secundaria permaneció rezagada en estos esfuerzos de reformas a favor de la atención a la diversidad cultural:

“... en el caso particular de la secundaria, no se ha tenido una política curricular sostenida sino, mas bien errática (...) Investigaciones recientes han reportado el estado de caos curricular existente en dicho nivel. Se ha mencionado que los docentes de este nivel están manejando por lo menos tres currículos en forma simultánea (GRADE 2004)”. “(...) Si bien el currículo de primaria ha tenido un

periodo largo de sostenimiento, su implementación ha sido mas bien problemática; en particular, tanto en el nivel de las capacitaciones como en el de la política de textos” (Benavides y Rodríguez, 2006)

El año 2005 el MED elaboró el Diseño Curricular Básico Nacional (DCN), en proceso de articulación, para los tres niveles de la Educación Básica, aprobado por *Resolución Ministerial N° 0068-2005-ED (3-02-05)*. Éste incluyó la interculturalidad como tema transversal y la diversificación curricular a cargo de las Regiones como alternativa al currículo único. Según el documento oficial, este DCN:

“... es de carácter nacional y contiene los aprendizajes fundamentales y básicos que deben desarrollar los estudiantes en cada nivel educativo, en cualquier ámbito del país, con calidad educativa y equidad. Al mismo tiempo considera la diversidad humana, cultural y lingüística.”

“En este esfuerzo la educación intercultural es transversal a todo el sistema educativo,(...) Debemos asegurar la formación de personas que apuesten por un mundo más justo y más humano, haciendo de la institución educativa un espacio de construcción de relaciones equitativas entre hombres y mujeres, niños, niñas y adolescentes de distintas culturas, etnias y condición social.”

Ciertamente, es un avance la incorporación de conceptos fundamentales para la atención de la diversidad cultural y lingüística, sin embargo, no podemos decir que sea un diseño curricular intercultural⁵². Al analizar el documento encontramos que en los contenidos se prescribe incluir leyendas y la descripción de costumbres de culturas originarias, lo cual no es suficiente para modificar su carácter monocultural. Por otra parte, el proceso de diversificación es aún más formal que real. Sabiendo que la mayoría de regiones cuenta con sus respectivos proyectos educativos regionales⁵³ se espera que inicien los procesos de elaboración de los currículos regionales.

El MED no ha publicado una evaluación del DCN vigente entre el 2005 y el 2008, pero procedió a su modificación cuyo producto es el DCN aprobado por Resolución Ministerial N° 0440-2008-ED (15-12-08) que mantiene en gran parte la estructura y los fundamentos del DCN anterior y debe ser aplicado a partir del año 2009. En la Introducción del documento oficial se afirma:

“El Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular contiene los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes en cada nivel educativo en cualquier ámbito del país, a fin de asegurar calidad educativa y equidad. Al mismo tiempo considera la diversidad humana, cultural y lingüística, expresada en el enfoque intercultural que lo caracteriza y que se manifiesta en las competencias

⁵² Llegué a dicha conclusión luego de un análisis del actual Diseño Curricula Nacional, desde los paradigmas de la complejidad, la interculturalidad y la democracia. Ver versión digital del documento “Currículo y paradigmas: complejidad, interculturalidad y democracia”. Nora Cépeda. 2006. Lima. Página web de Tarea.

⁵³ Patricia Salas (2008), Consejera Nacional de Educación, refiere que catorce regiones cuentan con sus respectivos PER, elaborados en procesos de concertación, aprobados y organizando su implementación.

consideradas en los tres niveles educativos y en las diferentes áreas curriculares, según contextos sociolingüísticos.”

En resumen, el currículo escolar ha ido afirmando la necesidad de reconocer la diversidad cultural y lingüística del país pero aún no ha logrado promover cambios significativos en la práctica. Este desfase se explica en parte por los cambios continuos del currículo sin contar con procesos de validación y evaluación de cada una de sus versiones.

1.7 Informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación: educación y cultura

El informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación⁵⁴ (CVR) aporta una importante línea de reflexión sobre la relevancia de la valoración cultural y de la educación, en el periodo de violencia política y militar (1980-2000), tanto en sus orígenes como en sus consecuencias. Afirma que el enfoque homogenizador y asimilacionista de la escuela es funcional a la discriminación y a la exclusión.

Manifiesta que la educación en el Perú ha contribuido a profundizar las inequidades sociales, económicas y políticas entre la población, generando descontento y frustración. Esta situación resultó favorable al proselitismo de Sendero Luminoso, pues su crítica al sistema *“se mezcló con la movilización de sentimientos de discriminación étnica y cultural, latentes en un sector de maestros y estudiantes universitarios pobres y de origen provinciano.”* Para superar esta situación la CVR recomienda: *“Promoción de una educación en el respeto a las diferencias étnicas y culturales. Adaptar la escuela en todos sus aspectos a la diversidad étnico-lingüística, cultural y geográfica del país”.* (SANDOVAL, 2004).

Respecto al magisterio la CVR señala tres aspectos en los que deberían incidir las reformas: a) *“El cambio de la percepción que tiene el maestro de sí mismo, como mero transmisor de información, a su autovaloración como un tutor y acompañante de los niños, niñas y jóvenes.”* b) La revaloración de la carrera docente por parte del Estado. c) Mayor participación de los maestros en la administración de las escuelas. Dichas recomendaciones se orientan a la revaloración personal de los maestros y de la profesión.

⁵⁴ Comisión creada por el Gobierno de Transición (2001). El Informe Final de la CVR (1980-2000) fue entregado al Presidente de la República y presentado al país el 28 de agosto del 2003.

1.8 El Proyecto Educativo Nacional al 2021

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) es un *“instrumento tanto para la formulación y ejecución de políticas públicas, como para la movilización ciudadana”*. Responde al mandato del artículo 81 de la Ley General de Educación N° 28044, a la 12ª política de Estado del Acuerdo Nacional, al Plan Nacional de Educación para Todos (CNE, 2006), y a la vieja aspiración de miles de peruanos de contar con un proyecto que oriente la educación peruana a mediano y largo plazo.

El PEN propone un conjunto de objetivos, resultados, políticas y medidas para cerrar las brechas de la inequidad educativa, cuyo origen es la situación de pobreza y exclusión, en especial de quienes viven en zonas rurales. Por las evaluaciones a nivel nacional sabemos que esta inequidad afecta más profundamente a quienes hablan lenguas distintas al castellano y pertenecen a pueblos originarios.

Luego de un proceso participativo, el CNE presentó el PEN en noviembre de 2006. El presidente Alan García y el ministro de Educación José Antonio Chang lo reconocieron como política de Estado por Resolución Suprema N° 001-2007-ED del 6 de enero de 2007.

De los seis objetivos estratégicos que propone el PEN, destaco los objetivos 2 y 3 que son los que se vinculan más estrechamente con el tema de esta tesis: el currículo y los maestros.

El objetivo estratégico 2: *“Estudiantes e instituciones educativas que logran aprendizajes pertinentes y de calidad”*, se orienta a que los estudiantes desplieguen competencias para que se desarrollen como personas y aporten al desarrollo del país. Propone que la educación contribuya a superar las exclusiones y discriminaciones.

En este objetivo, la Política 5.1 plantea: *“Establecer un marco curricular nacional compartido, intercultural, inclusivo e integrador, que permita tener currículos regionales”* y como medida: a) *“Elaboración de un marco curricular nacional intercultural que incluya aprendizajes referidos tanto al hacer y conocer como al ser y el convivir, que resulten consistentes con la necesidad de desempeñarnos eficaz, creativa y responsablemente como personas, habitantes de una región, ciudadanos y agentes productivos en diversos contextos socioculturales y en un mundo globalizado”*.

La Política 5.2 del mismo objetivo plantea: *“Diseñar currículos regionales que garanticen aprendizajes nacionales y complementen el currículo con conocimientos*

pertinentes y relevantes para su medio” y como medidas: a) Participación amplia de instituciones y actores representativos de la diversidad regional, incluyendo especialmente a representantes de los pueblos indígenas, en la construcción y generación de consensos sobre un currículo regional. b) Diversificación del currículo regional en cada institución educativa en función de su realidad sociocultural y las necesidades e intereses de sus estudiantes y comunidad. c) Currículos adaptados a las demandas de una educación bilingüe para las comunidades cuya lengua dominante no es el castellano y asociados a una política de captación de profesores bilingües debidamente preparados y certificados y con competencias bilingües e interculturales. d) Currículos regionales promotores de una enseñanza basada en la recuperación y aprovechamiento continuo del saber previo de los estudiantes y del capital social y cultural de la comunidad, incluyendo sus lenguajes y valores”.

El objetivo estratégico 3: *“Maestras y maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia”*, abarca dos aspectos fundamentales, la formación integral de los docentes y la renovación de la carrera pública magisterial.

En cuanto a la formación integral de los maestros, la política 10.1 de este objetivo dice: *“Generar estándares claros sobre la buena docencia y acreditar instancias de formación y desarrollo profesional docente”*. La política 10.2 plantea: *“Reestructurar y fortalecer la formación docente en servicio, articulada con la formación docente inicial. Entre las medidas plantea: a) “(...) Debe garantizarse una sólida formación humanística, científica y tecnológica del magisterio nacional acorde con las dinámicas culturales y productivas regionales y del país, sin menoscabo de su inserción en la globalización; en base a currículos regionales de formación inicial, pertinentes al currículum regional de educación básica...”*

Como se puede ver, el PEN propugna un currículo intercultural que atienda la diversidad cultural y lingüística. Coherentemente, plantea la necesidad de maestros con competencias interculturales y lingüísticas.

1.9 Percepciones de maestros sobre su rol y la diversidad cultural

Una de las pocas fuentes de información sobre percepciones de los docentes es la encuesta nacional MED-UNESCO⁵⁵ (2002). Ofrece información y opinión sobre las características sociodemográficas de los docentes; la situación y las condiciones laborales; el rol, la capacitación y la evaluación docentes; las políticas y

⁵⁵ Se aplicó a fines del año 2001 a un total de 1989 profesores de Lima y provincias.

transformaciones educativas; educación e informática; maestros y sociedad. De la información he seleccionado datos sobre el rol docente, la identificación con el país y la apreciación de la cultura.

En cuanto al rol docente, ante las alternativas: A) *“El docente, es mas que nada, un transmisor de cultura y conocimiento”*. B) *“El docente es, sobre todo, un facilitador del aprendizaje de los alumnos”*, el 83.7 % de maestros encuestados se identificó con la opción B. Se puede apreciar la influencia del PLANCAD, que propugnó el rol docente como facilitador de aprendizajes. Queda como interrogante cómo entienden los maestros la cultura y cómo la valoran.

Sin embargo, en cuanto a sus prioridades de capacitación docente, de los 10 temas propuestos en la encuesta, los maestros seleccionaron en primer lugar Estrategias, métodos y didácticas; segundo, Relaciones sociales y humanas; tercero, Psicología y cultura de los alumnos. El tercer tema seleccionado es un indicador de que reconocen la influencia de la cultura en el modo de ser y comportarse y está relacionado con el segundo, relaciones sociales y humanas. Ambos importantes para su trabajo pedagógico.

En el punto Identificación con el país, el 59.9 % de maestros encuestados se siente “muy orgulloso” de ser peruano y el 31.9 % se siente “orgulloso”; en total el 91.8 % siente orgullo por su nacionalidad. Entre las opciones presentadas como motivo de orgullo, el 81 % señala la música, la literatura, las artes plásticas; el 78.1 % la identidad nacional; el 76.6 % la diversidad de razas y culturas; el 72.6 % la tolerancia a todas las ideas y religiones y el 65.3 % la apertura a los migrantes de todas las nacionalidades. Encontramos que la diversidad de razas y culturas, actitudes de tolerancia y apertura a las diferencias son bien valoradas por los maestros.

Más bien, llama la atención que en las conclusiones de la encuesta se diga: *“Así, los docentes se sienten muy orgullosos de ser peruanos pero las fuentes que nutren ese orgullo son bastantes limitadas, residiendo principalmente en la cultura.”* Surge nuevamente la pregunta ¿cómo entienden la cultura? en este caso quienes elaboraron las conclusiones de la encuesta.

“La Educación Rural en el Perú: Hablan los maestros”⁵⁶ (1988) es producto del concurso convocado por CEPES *“considerando que los maestros poseen, por su*

⁵⁶ Formó parte de una investigación más amplia sobre educación rural y bilingüe. Participaron 157 maestros de 22 departamentos del país, lo cual muestra su preocupación e interés por mejorar la educación.

experiencia, condiciones óptimas para aportar a la elaboración de alternativas para el mejoramiento de la educación rural.” y pueden contribuir a rectificar el “desencuentro entre la escuela y el mundo campesino”.

El texto publica percepciones y opiniones de maestros rurales sobre tres temas: 1) ¿cuán útil es, hoy, la escuela rural para los estudiantes de aquellas zonas?. 2) ¿De qué manera la escuela está al servicio del desarrollo cultural de la comunidad, anexo o caserío rural? 3) ¿Qué cambios son indispensables para conseguir una escuela rural que sea beneficiosa para los niños y jóvenes del campo?

De los veintidós trabajos publicados he seleccionado las opiniones de cinco docentes, referidas a la escuela y la cultura local, y percepciones de sí mismos en relación a la cultura local y sus portadores.

La profesora Agripina Carazas Yábar⁵⁷ manifiesta en sus conclusiones:

“Si bien es cierto que la escuela agrade a la cultura, en el conjunto de la sociedad peruana es un primer peldaño, un aprendizaje preliminar para que el campesino conozca y se beneficie parcialmente de él.” “Una grave traba es que tenemos frente a nosotros a un campesinado todavía indiferente o empeñado en defender la escuela oficial, a pesar de que esa escuela está causando estragos en su cultura. Sin embargo, creemos que en el fondo... están anhelando una educación que parta desde las raíces de su cultura andina.”

Ella propone:

“La campesinización e indigenización de la educación en las áreas rurales. Lo que quiere decir que la educación debe vertebrarse desde la cultura, las necesidades, la cosmovisión, la lógica y la lengua del campesinado.”

El profesor Honorato Villasana Razuhumán⁵⁸ afirma:

“Nuestras escuelas rurales son, en la medida de sus posibilidades, uno de los baluartes en la conservación y la divulgación de los valores culturales étnicos, aprovechando las fiestas patronales, aniversarios, fechas cívicas. El día del campesino, por ejemplo, en las S.S. N° 16 de Ulcumayo, el área de promoción educativa comunal viene propiciando todos los años un concurso a nivel sectorial con la participación de los alumnos de diversos niveles y modalidades, relacionado a la música andina, danzas folclóricas, teatro, y denominado “Concurso Folclórico Escolar.”

“Para el hombre del Ande la escuela es un centro donde se deposita y se propaga la cultura... Pero es necesario cambiar la situación actual de la educación... Para eso es importante que los niños aprendan, en su lengua materna, los valores culturales, la historia peruana. De no ser así, nuestra cultura andina desaparecerá, y se nos impondrán definitivamente valores ajenos, extranjeros.”

⁵⁷ La mencionada profesora obtuvo el primer premio del concurso. Trabajó como maestra rural en Anta-Cusco.

⁵⁸ El profesor Villasana trabajó en la Supervisión Sectorial N° 16 de Ulcumayo, Dirección Departamental de Junín, Huancayo.

Por su parte el profesor Dante Loaiza Delgado⁵⁹ afirma:

*“La escuela como parte de este proceso de transculturación, es una carta del sistema para garantizar la ideologización del hombre andino... No en vano se fuerza a los estudiantes a aprender el idioma castellano, a leer y escribir en castellano, a asumir patrones de comportamiento occidentales. Y no es en vano el desprecio que se infunde a los estudiantes rurales por su propia cultura, por sus costumbres ancestrales, por su procedencia social. Este es el papel que la escuela desempeña contra la comunidad real y contra la cultura andina.” (...)*no se trata tampoco de desechar todo lo occidental o foráneo, sino de dejar de lado todo aquello que atenta contra la integridad de la cultura andina.”

Plantea que “los maestros rurales que desean transformar la educación... nos propongamos llevar adelante algunas tareas específicas”. Menciona la traducción de material impreso, plantear programas curriculares y un proyecto de educación rural popular, formar comisiones de maestros rurales y un centro de investigación para una educación rural multisectorial.

La docente Martha Luz Mendiola Ochante⁶⁰ concluye:

“...que no toda escuela está al servicio del desarrollo cultural del lugar donde está ubicada. Depende de los educadores, de su compromiso y de las condiciones socioeconómicas.... Desde las aulas reproducimos y mantenemos un sistema injusto. Lo bueno es que difundimos conocimientos útiles; lo malo, que creamos complejos, alienamos, destruimos la cohesión social y la identidad del hombre del Ande”.

“Todo profesor consciente de la zona rural afronta un conflicto en su quehacer educativo, pues muchas veces no logran conciliar los valores que transmiten con los de su propia conciencia.”

El profesor Amador Bellido Cisneros⁶¹ opina:

“La escuela parece que nos ha enseñado solamente a ser orgullosos, a negar nuestras costumbres, a desbaratar el ayni y la minka; (...) Indudablemente la mayoría sabe leer y escribir, pero se han distanciado de la conciencia de identificación. Peor sucede con aquellos que han migrado a Lima: Ya no son de San Antonio de Cuchucancha-Chalco; son norteños, son de Ica, etc.; no saben hablar quechua; es decir, la alineación ha sido muy fuerte en estos jóvenes que solo han terminado primaria.”

De las opiniones vertidas podemos deducir que los docentes son muy críticos de la educación vigente, sobre todo del divorcio de la escuela con las culturas locales, visión que Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart denominan “la idea crítica del Perú visto desde la escuela”. Valoran la escuela pero reconocen la necesidad de hacer cambios para que la educación incluya las culturas de las comunidades y promueva su

⁵⁹ El profesor citado laboró en la Escuela Estatal Mixta N° 50062 de Chahuay, Acomayo, supervisión Sectorial 06 de Pomacanchi, Cusco.

⁶⁰ La docente Mendiola trabajó en el Colegio Estatal San José, en San José e Quero, Supervisión Sectorial n° 05, Chupaca, Junín.

⁶¹ El docente Bellido trabajó en el Colegio Los Morochucos de la comunidad campesina San Antonio de Cuchucancha-Chalco, distrito Los Morochucos, provincia de Cangallo, departamento de Ayacucho.

desarrollo. Sus reflexiones expresan, en cierta forma, la dimensión subjetiva (sentimientos, valores, etc.) involucrada en su desempeño profesional. En algunos casos, esta dimensión subjetiva se expresa como tensión y contradicción con la propia conciencia⁶² al reconocerse como parte de un sistema educativo que califican como injusto y alienante. Sin embargo, la formación docente, inicial o en servicio, no toma en cuenta la dimensión subjetiva involucrada en el trabajo de los maestros.

1.10 Conclusiones sobre el contexto socioeducativo peruano 1970-2006

- 1) El modelo educativo monocultural y monolingüe instalado desde inicios de la República aún prevalece en nuestro país. Como consecuencia, la educación aún contra su propósito democratizador, contribuye a mantener condiciones de desigualdad y pone en desventaja a las poblaciones cuya lengua es distinta al castellano y/o pertenecen a culturas de origen andino o amazónico.
- 2) El sistema educativo peruano ha logrado progresivamente avances significativos en cobertura escolar pero no logra aún garantizar una educación pertinente y de calidad para la realidad multicultural y plurilingüe del país.
- 3) Un logro importante de la Reforma Educativa propugnada por el Gobierno Militar en su primera fase es haber colocado, de manera explícita en la agenda educativa nacional la relación entre la educación y la cultura, señalando la contradicción entre el sistema educativo monocultural y la sociedad peruana multicultural. Contradicción que se agudiza por las relaciones asimétricas entre culturas, las desigualdades sociales y económicas.
- 4) En el Perú se han desarrollado programas de educación bilingüe, antes, durante y después de la Reforma Educativa de los años setenta, pero en todos prevaleció el enfoque de transición hacia la castellanización. Como alternativa, surgió la educación intercultural que plantea formar estudiantes que valoren su propia cultura, sean capaces de dialogar en igualdad de condiciones con miembros de otras culturas y superen toda clase de discriminación y exclusión.
- 5) Actualmente, la Ley General de Educación, el Proyecto Educativo Nacional y el Diseño Curricular Nacional establecen la educación intercultural en todo el

⁶² Ansión en *“La escuela en la comunidad campesina”* (1989) señala que los maestros rurales necesitan crear puentes interculturales, pues están en una situación incómoda entre dos mundos. Su tendencia es escapar rechazando la cultura andina, pero a la vez este contacto le da una visión más crítica sobre la escuela.

sistema educativo, pero aún no se concretiza en la práctica debido a que la mayoría de docentes no cuenta con la formación necesaria para asumir una práctica pedagógica intercultural. Sólo algunos ISP ofrecen formación para una educación intercultural y bilingüe. Tampoco se cuenta con políticas sociales y culturales que promuevan relaciones interculturales en el país.

- 6) Dado que la mayoría de docentes estudiaron en escuelas e institutos pedagógicos estatales es posible deducir que han sido formados con una visión monocultural y monolingüe que responde al modelo educativo homogenizador y asimilacionista, modelo que ellos luego reproducen en las escuelas. Sin embargo, por la procedencia popular de la mayoría de maestros, se puede inferir una gran diversidad cultural en el conjunto del magisterio peruano.
- 7) Muchos maestros peruanos, formados en la idea crítica del Perú, son conscientes de las contradicciones entre el proyecto educativo homogenizador y la diversidad cultural. Sin embargo, ni en la formación inicial ni en servicio se les ofrece las herramientas de análisis social, político y educativo para ahondar en las causas más profundas de estas contradicciones, de modo que les permita plantear alternativas de cambio.
- 8) El sistema educativo peruano no ha logrado aún resolver la contradicción entre un modelo homogenizador y la diversidad cultural. Las experiencias de reformas y cambios parciales promovidos por los proyectos y programas de educación bilingüe e intercultural del MED muestran que la complejidad social y cultural de nuestra realidad reclama políticas intersectoriales e integrales. Por ejemplo, la educación bilingüe debe respaldarse con una política nacional de lenguas.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Necesidad de una mirada interdisciplinar

Para abordar el tema *“Diversidad cultural de los maestros peruanos: un potencial para una educación intercultural”* he tomado aportes de distintas disciplinas, Sociología, Psicología, Filosofía y especialmente de la Antropología y la Educación. El propósito es comprender la relación entre la cultura de socialización primaria de un grupo de maestros y su trabajo profesional, en contextos multiculturales y de marcadas desigualdades.

Postulo que *la cultura de origen provee a las personas de un conjunto de capacidades, conocimientos y prácticas, que, en mayor o menor grado, constituyen un soporte cognitivo, afectivo y social, que les permite construirse como sujetos y relacionarse con otros, reconociéndolos como otros legítimos. Si las experiencias y aprendizajes construidos en su cultura o culturas de origen son valorados críticamente por los maestros, pueden constituir un elemento clave en su relación con los estudiantes, con el currículo escolar, y para una educación intercultural.*

El propósito de este capítulo es explicitar los conceptos que dan origen al marco teórico que sirve de base para este estudio. El capítulo está organizado en cinco bloques. En el primero defino cultura, la cultura de origen y las relaciones entre culturas en contextos multiculturales. En el segundo desarrollo la relación entre socialización y cultura. El tercer bloque está dedicado a los actores educativos: maestros y estudiantes. En el cuarto analizo la contradicción entre una sociedad multicultural y la propuesta educativa homogenizadora. En el quinto me ocupo de la formación docente. Al final del capítulo presento un gráfico sobre el marco conceptual y conclusiones.

2.1 Las culturas en contextos multiculturales

2.1.1 La cultura desde una perspectiva socio-semiótica

En Antropología y Sociología, en distintos momentos históricos, se ha definido la cultura desde distintas perspectivas⁶³. *“La propia pluralidad de culturas contribuye a la diversidad de paradigmas científicos, en tanto condiciona la producción del saber y presenta objetos de conocimiento con configuraciones muy variadas”* (GARCÍA

⁶³ García Canclini en un balance del conocimiento producido sobre *cultura* menciona que en 1952, los antropólogos Alfred Kroeber y Clyde K. Klukhohn, recolectaron casi 300 maneras de definirla.

CANCLINI, 2004). El paradigma etnocentrista vincula cultura con civilización, mientras que el relativismo cultural opone naturaleza a cultura.

La perspectiva socio-semiótica define la cultura como “... el conjunto de los procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación de la vida social”, “(...) circulación de bienes y mensajes, cambios de significado, del pasaje de una instancia a otra, de un grupo a varios. En esos movimientos se comunican significados, que son recibidos, reprocesados o recodificados” (GARCÍA CANCLINI, 2004). A partir de un estudio sobre artesanías en México, García Canclini comprueba que en la compra y venta de productos se producen cambios de significado. Por ejemplo, un producto elaborado con fines utilitarios cambia de significado cuando el comprador le atribuye un valor estético. El mismo objeto cambia de significado “al pasar de un sistema cultural a otro, al insertarse en nuevas relaciones sociales y simbólicas”. Este cambio de significado afecta al productor y al comprador.

Cada cultura como red de significados “se configura articulando experiencias, conocimientos, relatos, y símbolos de carácter público que expresan las maneras en que los actores sociales ven, sienten y piensan sobre el mundo, es decir que los símbolos operan como vehículos de cultura” (GEERTZ, 1992). El sentido y el valor que las personas atribuyen a expresiones socioculturales (gestos, palabras, objetos, ritos) no pueden ser comprendidos de manera aislada sino en el marco de una cultura ya que “... la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa”.

Al valorar los sentidos y significados construidos en la interacción social, entre individuos o grupos, la perspectiva socio-semiótica en primer lugar recupera la centralidad de los sujetos y el componente subjetivo involucrado en todos los ámbitos de creación cultural⁶⁴.

En segundo lugar, enfatiza la complejidad de los procesos generados por la interacción permanente entre personas o grupos de distintas culturas y con distinto poder que intercambian significados influyéndose mutuamente, pues aún, los flujos culturales⁶⁵ producto de la globalización, son recreados y adaptados al gusto de los

⁶⁴ Xavier Albó⁶⁴ plantea tres ámbitos culturales: a) De la economía y tecnología, comprende el territorio, la relación con el medio ambiente, la producción, la vivienda, la alimentación o la medicina tradicional. b) De las relaciones sociales, incluye la organización familiar, el trabajo, la comunidad, las organizaciones inter comunales y la política del grupo. c) De los imaginarios y lo simbólico que comprende la lengua, el arte, la religión, el sistema de valores y la cosmovisión.

⁶⁵ En el contexto de globalización, a través de los medios de comunicación y la migración se observan “flujos culturales” mundiales en la manera de vestir, la alimentación, el lenguaje, etc., que originan

grupos locales (HUBER, 2002). En este proceso, la influencia de los medios de comunicación es fundamental, pues *“más personas en más partes del mundo tienen a su disposición un repertorio más amplio de posibles vidas y crean sus propios “mundos imaginados”* (APPARDURAI, 1996), que les permite ampliar su visión del mundo y tratar de ubicarse en éste.⁶⁶

Teniendo en cuenta que la cultura no es una entidad estática localizada en un territorio, Appardurai opta por referirse a la cultura como adjetivo, como una propiedad de los individuos y de los grupos, quienes crean y recrean significados y símbolos de acuerdo a los contextos cambiantes en que se encuentran.

En este estudio utilizo el término cultura para referirme al conjunto de percepciones y significados que los maestros colaboradores elaboran y recrean en su proceso de socialización en su familia, en la escuela y en la formación docente, como el marco desde el cual se perciben a sí mismos y a otros; se ubican, interpretan y actúan en los distintos espacios donde interactúan e intercambian significados con otros. En este proceso cobra especial importancia el contexto cultural de socialización primaria.

2.1.2 Cultura de origen y capital cultural

En la literatura revisada, distintos autores utilizan diferentes términos para referirse a la cultura de socialización primaria de las personas: cultura de origen, matriz cultural, cultura propia, cultura madre o cultura primera. Todos coinciden en que esta cultura constituye un marco de referencia en los cuales las personas construyen sentidos y significados compartidos con su familia, con el entorno social próximo y con la naturaleza que les permite *“organizar su forma y estilo de vida, darle identidad y diferenciarlo de otros grupos humanos”* (BRONFMAN y MARTÍNEZ, 1996).

Bourdieu define el capital cultural como el conjunto de conocimientos adquiridos en la familia y en el grupo social de origen, fuera del ámbito escolar. Por lo que, podemos afirmar que la cultura de socialización primaria constituye un referente clave del capital cultural con el cual las personas se ubican e interactúan en la sociedad.

grupos culturales “mundiales” al compartir una moda, una ideología o hábitos de consumo transnacionales.

⁶⁶ Huber (2002) hace referencia a un estudio realizado por Lauritsen y Hojer Matthiasen en 1999 en Huanta-Ayacucho, en el que concluyen que niños y adultos tenían dificultades de poner la información recibida a través de la televisión en perspectiva y en contexto.

El Informe “La Educación encierra un tesoro” afirma respecto a la educación de poblaciones migrantes que *“se trata de encontrar un equilibrio entre el afán de una integración satisfactoria y el arraigo en la cultura de origen”*, para lo cual *“la educación intercultural debe ser un factor de cohesión y paz.”* (DELORS, 1995).

El documento “Política de Educación Bilingüe Intercultural” propone que la educación debe posibilitar a los estudiantes *“la identificación con su cultura de origen y el conocimiento de otras culturas que podrían constituir un valioso aporte para el mejoramiento cualitativo de su nivel de vida y de su comunidad, enriqueciendo así su propia cultura.”*⁶⁷

Luis E. López (1999) sostiene que la educación intercultural se orienta a cimentar la matriz cultural propia para relacionarse con otras. Alude a la formación de sujetos seguros de sí mismos y de su cultura de referencia, capaces de apropiarse crítica y selectivamente de elementos de otras culturas que consideren pertinentes.

En “Migraciones y educación en el Perú”, Altamirano (1996) sostiene que la educación formal alienta la migración a las ciudades y como consecuencia *“... el relativo abandono de la cultura de origen”* pero que a la vez, *“la educación formal ha estimulado el redescubrimiento de la cultura de origen”*. Añade que *“... uno de los componentes más importantes de nuestra formación cultural es la herencia andina”*, presente en el 75% de la población de Lima.⁶⁸ Sostiene además que los referentes culturales del lugar de origen contribuyen a que los migrantes reinterpreten los valores culturales de los lugares de origen para su inserción en el nuevo contexto.

Si bien el contexto urbano plantea nuevos retos a los migrantes, éstos los asumen haciendo uso de todos los recursos culturales que poseen: saberes, costumbres y estrategias. En una investigación con líderes sociales y con maestros del distrito de Independencia se encontró que el sentido comunitario y las prácticas de colaboración propias de sus comunidades y pueblos de origen son utilizadas creativamente en Lima para resolver problemas concretos de vivienda, alimentación, salud, servicios, etc. (WOODRUFF, 2006). Por experiencia personal puedo decir que algo similar ocurre cuando una persona hace el camino inverso, de zona urbana a rural.

⁶⁷ Citado por Madeleine Zúñiga en Pueblos andinos y educación en el Perú. En: Necesidades y demandas para un cambio en educación. Foro educativo. Lima, 1996. p. 289-317.

⁶⁸ Según Altamirano, a inicios del año 1995, en Lima habían unas 500,000 personas que hablaban quechua como lengua materna o como segundo idioma.

Esto se debe a que ciertas identidades culturales pesan más que otras, pues la dimensión simbólica de éstas tiene gran peso aún al alejarse del grupo de pertenencia. Por eso tiene sentido hablar de “cultura primera”, siempre en relación con otras. (ALBÓ, 2003). Sin embargo, no permanece estática. Respecto al movimiento migratorio de poblaciones negras en África y su incidencia en cambios culturales, Homi Bhabha (2000) cita a Eliot: “(...) *la gente se llevó consigo sólo una parte de la cultura total (...) La cultura que se desarrolla en el nuevo suelo debe ser, en consecuencia, desconcertantemente parecida y diferente de la cultura madre...*”

En este estudio, empleo cultura de origen para referirme al conjunto de elementos culturales: lengua, conocimientos, formas de organización en la familia y en el trabajo, costumbres, tradiciones, prohibiciones, cosmovisión, formas de relación, creencias, etc. aprendidos en la socialización primaria en la familia y comunidad.

2.1.3 Contextos multiculturales y el desafío de la interculturalidad

Las ciudades se han configurando como espacios multiculturales debido al creciente movimiento migratorio a nivel nacional e internacional. Este hecho ha modificado la idea de las culturas fijas en un territorio, pues las personas llevan consigo su cultura y la recrean permanentemente.

Si bien el reconocimiento de la multiculturalidad⁶⁹ ha servido para promover la tolerancia entre diferentes y para formular políticas de equidad de oportunidades y de discriminación positiva, no cuestiona las relaciones asimétricas entre culturas, como fruto de las relaciones de poder político y económico (TUBINO, 2002). En contextos multiculturales prevalece un modelo de disglósia cultural que atribuye un alto valor a las manifestaciones culturales del grupo hegemónico en desmedro de las manifestaciones de los otros grupos (LIENHARD, 1996). No obstante, los miembros de los distintos grupos se apropian de prácticas culturales diversas y las utilizan de acuerdo a sus intereses.

En nuestro país, multicultural y plurilingüe, se instaló desde la colonia el modelo disglósico. La sociedad peruana todavía atribuye gran valor a los conocimientos y prácticas culturales de origen occidental y poco valor a las de origen andino y amazónico. Este modelo tiene serias consecuencias en la educación, pues desde inicios de la República se identificó a la cultura indígena como sinónimo de atraso. Ser

⁶⁹ Multiculturalidad, término que surgió en Europa y Estados Unidos para referirse a la coexistencia, pacífica o conflictiva, de grupos de migrantes de distintas culturas en un territorio común.

educado significó la ruptura o renuncia a lo andino para insertarse en una cultura moderna en torno a lo “criollo moderno”, a la “cultura del grupo blanco-peruano” como propuesta “oficial” (PORTOCARRERO, 1992).

Esta manera de abordar la educación como el tránsito de una cultura “tradicional” a otra “moderna” supone procesos de aculturación,⁷⁰ entendida como la asimilación a la cultura hegemónica con pérdida o negación de las raíces culturales propias. En realidad, como prueban los estudios etnográficos sobre migrantes, no se da una asimilación total y menos aún pasiva. Las personas son capaces de resignificar elementos de su propia cultura y crean formas para expresarlos en nuevas situaciones, manteniendo una línea de continuidad cultural. Asimismo, se apropian de nuevos elementos culturales en cuanto les son útiles para integrarse y ser aceptados en contextos diferentes al propio. (ALTAMIRANO, 1998).

Actualmente, aún cuando el fenómeno migratorio ha contribuido a difundir y valorar algunas prácticas propias de las culturas de origen andino y amazónico, el quechua está reconocido como idioma oficial y la Ley General de Educación propugna la educación intercultural, las culturas de origen andino y amazónico siguen siendo consideradas como “tradicionales” en oposición a lo moderno y por lo tanto de menor valor social.

La diversidad cultural y las marcadas desigualdades en nuestra sociedad plantean el reto de pasar del reconocimiento de la multiculturalidad y de relaciones culturales disglósicas a construir una sociedad intercultural. En este tránsito la educación tiene un importante rol que cumplir para superar las relaciones de desigualdad social, cultural y política.

Precisamente el concepto de interculturalidad surgió en el campo educativo (LÓPEZ, 1999) para referirse a un nuevo modelo de relación entre grupos con distintas culturas. La interculturalidad propugna el respeto mutuo y el diálogo en base al principio de igualdad de dignidad de todas las culturas y de sus creadores (DE VALLESCAR, 2001). Esto es posible desde la opción por una interculturalidad crítica que deleve y modifique las ideas, creencias o prácticas, que generan desigualdades en la propia cultura y en otras.

⁷⁰ La aculturación adquirió una connotación negativa, por lo que José María Arguedas, sintió la necesidad de aclarar a sus críticos: “Yo no soy un aculturado; yo soy un peruano que orgullosamente, como un demonio feliz habla en cristiano y en indio, en español y en quechua...”. En su discurso de recibimiento del Premio Inca Garcilaso de la Vega, en Lima, mes de Octubre de 1986. Citado por Carlos Iván Degregori (2001).

Se puede decir que en las escuelas, de manera consciente o inconsciente, se mantiene la disgloria cultural, ya que privilegia los conocimientos de origen occidental e ignora o relega las producciones culturales locales, propias de los estudiantes y de sus familias considerándolas como folclore o prácticas del pasado.

2.2 Los procesos de socialización

2.2.1 Importancia de la socialización primaria: *habitus, agencia y resiliencia*

La socialización primaria, proceso por el cual un grupo integra a sus nuevos miembros, se desarrolla principalmente en las familias siguiendo patrones culturales aprendidos: pautas de crianza, lengua, consejos, saberes, prohibiciones, tradiciones, etc.

Este proceso involucra aspectos afectivos, sociales y cognitivos. En su socialización niños y jóvenes tienen un rol activo y desarrollan sentido de pertenencia e identidad con sus respectivas familias y comunidades. Sin embargo pueden enfrentar contradicciones y conflictos por desarrollar su individualidad.

Educadores, psicólogos, sociólogos y antropólogos coinciden en que la socialización primaria es crucial para el desarrollo integral de las personas porque configura una manera de comprender y ubicarse en el mundo. En contextos socioculturales cada vez más amplios y heterogéneos, este proceso se hace más complejo.

Los conceptos de *habitus*, *agencia* y *resiliencia* se relacionan con la socialización. El concepto de *habitus* explica las consecuencias de la socialización en los individuos, mientras que los conceptos de *agencia* y *resiliencia* explican la intervención activa de los sujetos en este proceso. No son excluyentes entre sí.

El concepto de *habitus* (BOURDIEU, 1991) se refiere al conjunto de mecanismos que se aprenden en la socialización para seleccionar, organizar e internalizar formas de percibir, pensar y actuar, *“que interiorizadas en cada organismo en forma de principios de percepción, pensamiento y acción, tienden a asegurar que todas las reglas formales y explícitas estén garantizadas a través del tiempo.”* Estos principios se expresan en prácticas cotidianas y aseguran la persistencia de ciertas percepciones y prácticas culturales a través del tiempo y de cambios territoriales. Bourdieu define el *habitus* como:

“sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, predispuestas para funcionar como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin necesidad de una búsqueda consciente de fines ni del dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlo, sin ser el producto de obediencia a reglas, y a la vez colectivamente orquestadas, sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta”

Se pueden identificar habitus individuales y habitus colectivos. Mientras los habitus individuales dependen de las diferentes historias personales y trayectorias sociales, el habitus de clase o de grupo resulta de compartir condiciones de vida similares y de la interiorización de principios comunes de percepción, concepción y acción.

Se puede decir que los maestros, vía la escolarización, la formación docente, la política educativa y la organización gremial, desarrollan un habitus colectivo como resultado de compartir un campo social.

En cierta medida, el habitus condiciona a las personas para que se adecuen de manera “natural” a estructuras institucionales y sociales establecidas; por ejemplo, en la familia se forman principios sobre prácticas domésticas y la división de trabajo entre sexos; en la escuela se interioriza el valor de la escritura sobre la oralidad. Para evitar posturas deterministas, Bourdieu (1997) plantea el modelo relacional para una lectura adecuada de la realidad, que incluye tres aspectos en permanente relación: las disposiciones (habitus) las posiciones sociales (relaciones) y las tomas de posición (decisiones).

Devereux⁷¹(1970), coincide con Bourdieu cuando dice que *“la cultura modela al individuo entero, y por eso, modela también su sistema de defensas y su inconsciente”*, que hace que las personas *“sólo puedan captar ciertos enfoques e interpretaciones de su propia cultura, ya que ciertos bloqueos inconscientes les impiden transgredir ciertas normas y poder comprender así la relatividad de sus valores”*.

En igual sentido, Erich Fromm⁷², plantea que cada grupo según su cultura, elabora una matriz de carácter: *“un sistema de categorías que determinan sus formas de conciencia”* para garantizar la estabilidad de ese grupo. Matriz que funciona como triple “filtro socio cultural”: a) El lenguaje, pues casi nunca una experiencia entra a la conciencia si no posee un lenguaje para ser expresada. b) La lógica, que dirige y

⁷¹ Citado en Vásquez Bronfman, Ana e Isabel Martínez. La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica. 1996. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A. 200 pp.

⁷² Psicólogo social y psicoanalista alemán (1900-1980).

ordena el pensamiento del grupo, aceptándolo como normal mientras alguien no lo contradiga. c) El contenido de las experiencias, de modo que las ideas o sentimientos no aprobados socialmente no puedan ser pensados, sentidos ni expresados. Eso explica que experiencias similares no sean captadas igual por todos, sino de acuerdo al significado que cada cultura le atribuye para ser o no captada por la conciencia.

Si bien la socialización primaria tiene gran influencia en las personas, es necesario reconocer la participación activa de éstas, ya que no se trata de una *“programación cultural por la cual el niño absorbe, de un modo pasivo, las influencias con las que entra en contacto”* (GIDDENS, 2002). Mas bien, se apropia de los conocimientos y saber hacer (know-how) necesarios para participar y establecer lazos sociales, los recrea y otorga nuevos sentidos (VÁSQUEZ Y MARTÍNEZ, 1996) En cierta forma, los niños y jóvenes re-socializan a sus padres y maestros (PERCHERON, 1983)⁷³.

En este sentido, cada persona es agente⁷⁴ de su socialización en el marco de una *“perpetua negociación del lazo social”* (VÁSQUEZ Y MARTÍNEZ, 1996), pues *“... actúa y provoca cambios, y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos, independiente de que también lo evaluemos en función de algunos criterios externos.”*

“La cultura en la que un ser humano está y es, hace al ser humano; pero al mismo tiempo éste hace y rehace su cultura en constantes esfuerzos de apropiación,” (FORNET-BETANCOURT, 2000). Por ejemplo, los migrantes dejan su idioma para ubicarse en otros contextos pero mantienen otros elementos culturales como la ayuda mutua, la ética del trabajo y la memoria en las fiestas andinas. (DEGREGORI, 1986).

Gimeno Sacristán (1997) llama la atención sobre la necesaria participación activa, consciente y voluntaria de las personas en su socialización para llegar a ser sujetos culturalmente situados:

“La cultura, aún, la que se llama propia, debe ser apropiada por sus sujetos. Y es precisamente en estos constantes esfuerzos de apropiación donde la cultura llamada “propia” se revela en el fondo como una opción del sujeto que crece en ella; pues en esos procesos participa el conflicto de tradiciones latente en su universo cultural, y tiene que aprender a discernir su ‘propia’ cultura, a optar y tomar partido dentro de su universo cultural. Así el sujeto humano nace culturalmente situado (...)”

⁷³ Citado por Vásquez y Martínez, 1996

⁷⁴ En este caso, el término agente [agent] tiene un sentido diferente al que se le da en economía, en que se usa para referirse a la persona que actúa en representación de alguna otra.

Por otra parte, en el proceso de socialización es frecuente que los individuos experimenten contradicciones, conflictos, carencias materiales y afectivas ante las cuales tienen que dar respuesta. La capacidad y actitud constructiva para superar obstáculos se denomina resiliencia. Esta capacidad permite que las personas puedan encontrar sentido y respuesta a los acontecimientos más duros y dolorosos de la existencia humana y que se desarrollen psicológicamente sanos y socialmente exitosos. También es posible referirse a una resiliencia comunitaria (MUNIST y SUÁREZ, 2000) que se basa en la identidad cultural, la autoestima colectiva y la vida cultural.

Sabemos que estudiantes y maestros afrontan experiencias adversas. Por ejemplo, muchos estudiantes en situación de pobreza son afectados por la baja expectativa que los docentes tienen sobre ellos en base a estereotipos construidos socialmente. Como consecuencia tienen resultados pobres en su aprendizaje. Este fenómeno es conocido como “la profecía autocumplida” y Bourdieu lo llama “efecto de destino”. Sin embargo, muchos estudiantes en esta condición logran buenos resultados de aprendizaje. Por su parte los maestros enfrentan falta de reconocimiento social, precarias condiciones de trabajo y bajos sueldos, a pesar de lo cual, muchos asumen una actitud optimista y logran buenos resultados con los estudiantes.

2.2.2 La escuela como espacio de socialización intercultural

Las sociedades han creado sistemas especializados y complejos para la transmisión de la cultura. Los niños ingresan cada vez a más temprana edad al sistema educativo para continuar su socialización con el apoyo de los maestros.

Varios autores⁷⁵ sostienen que es fundamental para los estudiantes que las instituciones escolares sean coherentes con la cultura de la sociedad en que se ubican. Al mismo tiempo manifiestan que hay cierta resistencia de los maestros para incorporar expresiones culturales de los estudiantes en el currículo escolar. Actitud que se condice con una experiencia escolar homogenizadora.

César Coll⁷⁶ advierte que en contextos en que las relaciones entre culturas son desiguales, los estudiantes “... *sufren la mediación de los patrones culturales dominantes (...) de tal manera, que en este proceso el desarrollo de la competencia cognitiva está fuertemente vinculado (...) al tipo de prácticas sociales dominantes*” excluyendo y negando valor a otras maneras de producir conocimiento. En igual

⁷⁵ Estudios etnográficos realizados por Juan Ansión, Patricia Ames, Patricia Oliart.

⁷⁶ Citado en Huberman Susana (1996).

sentido, Miranda y Vega (2005) afirman que *“...el proceso de exclusión por el que atraviesan numerosos habitantes del país no afecta sólo los aspectos referidos a lo económico, incide también en la apropiación de bienes educativos. Y esta apropiación en calidad y cantidad de conocimientos condiciona y alienta nuevas formas de exclusión”*.

Esto es muy importante, pues explicaría en alguna medida los bajos resultados de aprendizaje de los estudiantes de escuelas rurales y de sectores pobres, pues si los docentes ignoran los patrones culturales de conocimiento de sus estudiantes, lejos de ayudarlos en su desarrollo, interfieren en éste y en su capacidad para establecer un diálogo equitativo entre diferentes. Al respecto, Juan Ansión (2000) advierte que estudiantes migrantes, en contextos urbanos y modernos, pueden estar convencidos de que el costo del progreso es el abandono de la cultura de sus antepasados al percibirla como un estorbo para su superación.

La escuela puede constituirse en un espacio privilegiado de diálogo intercultural contribuyendo a que los estudiantes participen en procesos culturales complejos, resignificando elementos de su propia cultura y a la vez apropiándose críticamente de nuevos valores en función de nuevas situaciones. Para este diálogo, la escuela puede y debe contribuir a que los estudiantes mantengan viva la memoria histórica⁷⁷ que alimenta el sentido de pertenencia a un grupo y a una cultura (POLLAK, 1992).

Los estudios biográficos sobre maestros reconocen el valor de la memoria para explicar el origen de los sentidos y significados construidos en sus procesos de socialización y que orientan su desempeño profesional, pues en el tiempo se conservan:

“... marcadores afectivos en forma de preferencias o de repulsiones , el individuo dispone, antes de nada, de referencias de tiempo y de lugares para indexar y fijar esas experiencias en la memoria. al evocar cualidades deseables o indeseables que desee encarnar o evitar como docente se acordará de la destacada personalidad de una maestra de quinto curso, de una injusticia personal vivida en la escuela infantil ... “ (TARDIF, 2004).

⁷⁷ La memoria de largo alcance explica el origen, evoca el hecho fundador y a los fundadores, se transmite a través mitos, leyendas, tradiciones, ritos, arte, etc. La memoria histórica o media se refiere a la familia, se trasmite de padres a hijos y convoca a mantener contacto con su lugar de origen, sobre todo en acontecimientos familiares y fiestas de sus pueblos. La memoria colectiva de corto alcance, es la historia generacional, se identifica con la historia personal.

2.3 Los actores socio educativos

2.3.1 Representaciones sobre maestros y estudiantes

Las sociedades asumen paradigmas o modelos que influyen en la manera de pensar y organizar su vida; en la representación de las instituciones y los actores sociales, sus perfiles y funciones. Los cambios de paradigma son procesos complejos, por lo que, junto a un paradigma hegemónico emergen otros y conviven en permanente tensión.

Las representaciones son conocimientos elaborados socialmente, responden a un determinado paradigma, que puede o no ser hegemónico. Se presentan *“como imágenes que condensan un grupo de significados; como sistemas de referencia que permiten interpretar la realidad; como categorías útiles para clasificar.”* (MIRANDA y VEGA, 2005). Influyen en el comportamiento social y cognitivo de los miembros del grupo o sociedad.

Actualmente conviven distintas representaciones sobre los maestros: apóstol, líder, promotor social, profesional de la enseñanza, o facilitador de aprendizajes, que corresponden a distintas formas de entender la sociedad y el rol de la educación. También existen distintas representaciones sobre los estudiantes, como seres moldeables, dependientes, carentes, ciudadanos del futuro, aprendices, protagonistas de su aprendizaje, entre otros.

Las representaciones sobre la docencia y los docentes pueden agruparse en dos tendencias. Una, desde un enfoque tecnocrático⁷⁸ considera al maestro como un aplicador de currículo, métodos y estrategias. Se basa en la idea de la competencia técnica que presume que los conocimientos producidos por expertos una vez asimilados se aplican deductivamente a la práctica (PÉREZ 1988; SHÖN, 1983). A esta lógica responde el maestro como “facilitador de aprendizajes” propugnado por el Ministerio de Educación, a través del PLANCAD⁷⁹ en la década del 90.

La otra tendencia, identificada con la pedagogía crítica,⁸⁰ valora las potencialidades de los docentes para su desarrollo y propugna un maestro profesional

⁷⁸ Se ubica en el marco del neoliberalismo, en la lógica de la producción y del mercado. Enfatiza la racionalidad práctica: estándares de desempeño docente. (Rodríguez Fuenzalida, 2000).

⁷⁹ PLANCAD: Plan Nacional de Capacitación Docente. Junto al maestro facilitador de aprendizajes difundió el enfoque constructivista del aprendizaje.

⁸⁰ Corriente de pensamiento pedagógico que rechaza la distinción entre cultura superior y cultura popular. Propone que el currículo escolar valore el conocimiento construido en la vida cotidiana de las personas.

con una praxis social y una profesionalidad ampliada⁸¹ (Hoyle) en oposición a propuestas instrumentales. En esta tendencia encontramos representaciones sobre el docente como intelectual crítico (GIROUX, 1990), práctico reflexivo (ELLIOT, 1993), profesional reflexivo (SCHÖN, 1992), investigador (STENHOUSE, 1984). El docente investigador fue el modelo asumido por la DINFOCAD-MED⁸² para la formación docente en la década del 90.

Por su parte, los propios actores sociales elaboran representaciones de sí mismos. Las mismas que pueden o no coincidir con la representación social hegemónica. Varios autores, coinciden en que en la autoimagen profesional que elaboran los maestros confluyen dos elementos, la institución escolar en la que trabajan y la propia biografía.

“La escuela es una institución pública (...) la función de las personas que trabajan en una estructura institucional se determina, muchas veces más profundamente de lo que podemos imaginar por la naturaleza misma de la institución y es indudable que el rol del profesor se modela, en cierto modo, por las características y las limitaciones de la institución docente.” (HUBERMAN, 1994).

“La comprensión de la propia biografía permite una conciencia más elevada y con ello un comportamiento adecuado acorde con las intenciones. (...) en el lograr conciencia está dada la oportunidad de volver a orientarse, de reflexionar sobre uno mismo. (...) Yo percibo con la totalidad de mi persona y de esa manera entiendo mejor a la situación y a otros. Me acepto porque me comprendo, y de esa manera soy más tolerante con el otro”. (Idem).

Varias investigaciones⁸³ revelan que “hay mucha más continuidad que ruptura entre el conocimiento profesional del maestro y las experiencias pre profesionales, en especial las que marcan la socialización primaria (familia y ambiente vital), así como la socialización escolar en cuanto alumno”. (TARDIF, 2004). Las experiencias en la familia y durante la escolarización influyen más significativamente en la construcción de la autoimagen profesional de los maestros que un modelo o perfil ideal. Por eso, ser consciente del proceso de socialización personal contribuye a comprender, reflexionar e intervenir críticamente sobre el propio desempeño profesional.

Los maestros también elaboran representaciones sobre sus estudiantes. La idea de la superioridad de una cultura sobre otras ha dado origen al "modelo déficit" (KRIS D. y BÁRBARA ROGOFF, 2003) que influye negativamente en la representación de los

⁸¹ Enciclopedia General de Educación. Océano, Tomo I, España 1998.

⁸² DINFOCAD: Dirección Nacional De Formación y Capacitación Docente del Ministerio de Educación del Perú.

⁸³ A partir de la década de los noventa se han realizado investigaciones sobre socialización pre-profesional de maestros empleando métodos autobiográficos en Québec- Canadá y en Argentina.

estudiantes de sectores pobres. Este modelo asume en que los estudiantes tienen carencias inherentes, lo cual impide ver sus capacidades reales de aprendizaje.

Ansión (1989) en *“Dificultades para el aprendizaje: el punto de vista de los profesores”*, presenta testimonios de maestros que atribuyen el bajo rendimiento escolar a carencias propias de los niños campesinos: *“están retrasaditos”, “son cohibidos, no tienen sociabilidad...”*, *“Tienen problemas de retención, no aprenden...”* Además mencionan el quechua o aymara como trabas para el aprendizaje, aún cuando algunos maestros tienen estos idiomas como lengua materna. Similar situación refieren Miranda y Vega (2005) en escuelas urbanas de sectores pobres en Argentina: *“se parte de la representación de un niño que no puede, no quiere y no le interesa aprender, y por el anclaje de la misma, se contribuye a consolidar esa situación.”*

2.3.2 Importancia del reconocimiento social en la elaboración de las representaciones

Un factor importante en la construcción de las representaciones de los actores sociales es el reconocimiento y la valoración que la sociedad les otorga a nivel individual y colectivo. Este factor adquiere mayor peso cuando se trata de personas que por su condición social, económica o cultural experimentan discriminación y exclusión; se autoperciben como personas con carencias y a la vez son percibidos como ciudadanos de menor categoría.

Taylor (1996) advierte que *“la proyección de una imagen inferior o degradante de otro puede realmente distorsionar y oprimir en la medida en que se interioriza”*. La consecuencia inmediata de sentirse agredido, sea física o de manera “simbólica”, es la baja autoestima. Más grave aún es la identificación con el agresor, fenómeno que los psicoanalistas denominan la “introyección del verdugo” (CARUSO, 1964). En este caso las personas afectadas pueden asumir actitudes y conductas agresivas con otros y consigo mismos, estimulando un círculo vicioso.

En un estudio sobre etnicidad en Puno un número significativo de maestros entrevistados manifestó estima por las “culturas andinas,” pero al mismo tiempo señalaron como causa de marginación entre los estudiantes su procedencia: *“vienen del campo”*, y la falta de dominio del castellano. (CALLIRGOS, 2004). Coincide con opiniones de maestros y estudiantes de escuelas del distrito de Independencia (Lima) que señalan como causas de marginación la procedencia: *“serranos”*, y la pobreza.

Aún cuando la mayoría de la población es migrante y vive en condiciones similares. (CHUMBE y MORA, 2002).

Los docentes entrevistados en Puno dicen que los “*que vienen del campo*” sienten vergüenza, por eso “ocultan” o “niegan” ser aymara o quechua: “*Si hay quechuas y aymaras no lo manifiestan*”. Esta apreciación se confirma con maestros provincianos en Lima, quienes manifestaron en un grupo focal que para progresar habían tenido que dejar el uso del quechua y sus tradiciones para la intimidad en la familia. En palabras de Renato Rosaldo (1991) podemos decir que en nuestro país, *para alcanzar la ciudadanía plena en el estado nación, hay que despojarse de una identidad cultural distintiva.*

La contradicción entre la valoración de lo andino y su reconocimiento como causa de marginación, se debe según Callirgos, a que la valoración se basa en imágenes congeladas de “lo andino” o en un pasado prehispánico idealizado, no en referentes cotidianos y actuales, lo cual impide una identificación positiva con lo quechua o lo aymara como culturas vivas.

Coincido con el autor, en la necesidad de “*acceder al mundo interno de quienes sufren la discriminación y sienten vergüenza*” para conocer mejor los efectos de la discriminación en la subjetividad de las personas. Esta negación o poca valoración de la cultura de origen tiene implicancias en la relación con otros diferentes. Incluso, de modo inconsciente se puede contribuir a reproducir la discriminación y la exclusión.

Marisol De la Cadena (1998) a partir de su investigación sobre “prácticas racistas silenciosas” en el Perú postula que la educación fue promovida como vía de desindigenización por los intelectuales provincianos (1930-1960). Explica que su propósito fue invertir la idea de que “la raza produce cultura”, por “la cultura puede transformar la raza”. Esta idea de una supuesta superioridad alcanzada por la educación aún persiste, justificando la discriminación y la exclusión de quienes no tienen acceso a la escolaridad o a una profesión, aún cuando la educación ya no garantiza el ascenso social.

2.3.3 Los maestros como sujetos de cultura

Existen distintas maneras de percibirse y relacionarse entre individuos. En el campo de la economía se reconocen agentes, es decir compradores y vendedores abstractos. La sociología identifica actores definidos por los roles que asumen

socialmente. La filosofía y la psicología se refieren a sujetos. Estos conceptos no son totalmente excluyentes pero enfatizo el concepto de sujeto porque considero que no basta ser agente o actor.

Ser sujeto significa ser autor de lo que se hace, se acepta, se quiere. Un sujeto es alguien conciente de los roles que juega, sin dejarse tomar por ellos, actor de si mismo, de sus acciones, sus opciones y proyectos.

Cuando uno *“realiza un retorno sobre sí mismo, sobre sus motivaciones, deseos, angustias, maneras de tener miedo del otro, o no, tratamiento del otro como objeto de poder o no, se constituye en sujeto real como persona con respecto a sí mismo y no como simple máquina, (...) este tomar en cuenta la experiencia de sí mismo es inseparable de un cierto reconocimiento de que el otro sea otro sujeto”*. Es decir que, *“Yo soy sólo si reconozco a otro y soy reconocido por el otro.”* (FILLOUX, (1996).

“Comprender al maestro como sujeto es considerarlo como persona con razones, intereses y reflexiones propias, que decide y actúa de manera significativa dentro de las posibilidades de la situación específica en que trabaja. La concepción del maestro como sujeto nos distancia de la noción de un papel (“rol”) docente conforme a la actuación del maestro y nos acerca a su práctica concreta, cotidiana. A la vez, significa considerar el conocimiento que el maestro utiliza para responder a las exigencias de la situación de clase.” (LORTIE Y SCHOOLTEACHER, 1975).

Los maestros como sujetos deben aprender a decir su palabra en aquello que les compete como profesionales. Desde una experiencia de formación de maestros en servicio⁸⁴ se plantean tres condiciones básicas para que puedan expresar su palabra:

“ 1)... una constante revisión y ampliación de sus conocimientos”; 2) “cómo se captan a sí mismos, a sus alumnos, a la escuela y a la sociedad en relación a su trabajo”...; 3) “Junto a estas dos necesidades básicas, existe otra (...) la necesidad de revalorar la persona y la función del maestro como creador y enriquecedor de cultura y de conocimiento, recuperando así su integridad y capacidad de diálogo con la sociedad.” (ROSAS, 1994).

Por lo expuesto, ser sujeto implica un proceso permanente de acción y reflexión en interacción con otros. Por lo que *“... los sujetos deben ser vistos, en su proceso de constitución, como condensadores de historicidad. Historicidad entendida en una doble acepción: como fruto del pasado y como presente que contiene posibilidades de futuro”* (ZEMELMAN, 1992).

⁸⁴ Se trata del Programa Formación Integral para Maestros en ejercicio: Talleres de análisis de la práctica educativa desarrollado en México. Presentado en Hacia un Encuentro Latinoamericano de Profesores, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) Informe del Encuentro de Viña del Mar, julio 18-22 de 1988.

Podemos decir que ser sujeto de cultura significa tener conciencia de ser heredero de una cultura y optar por ella; ser capaz de renovarla y recrearla en interacción con otros; asumir actitud crítica sobre la propia cultura y sobre otras; construir sentidos y proyectos a nivel individual y colectivo; y disposición para promover relaciones interculturales.

2.3.4 Migración y movilidad laboral docente

Desde 1940 la distribución de la población en el Perú se invirtió por el creciente proceso de migración y urbanización. Mientras en 1940, 65% de población era rural y 35% urbana, en 1993 la población rural llegaba a 29% y la urbana a 71% (ALTAMIRANO, 1996). El censo del 2007 registra 24.1 % de población rural y 75.9 % urbana.⁸⁵

No encontré información específica sobre migrantes por ocupación o profesión. El Ministerio de Educación tampoco cuenta con estadísticas sobre maestros migrantes, pero de fuentes directas me he informado que muchos maestros del distrito de Independencia migraron a Lima con familiares cuando eran niños o adolescentes. Algunos vinieron para realizar estudios superiores. Otros, en condición de reasignados,⁸⁶ primero migraron a ciudades intermedias y luego a Lima. También hay profesores que salieron de Lima a provincias de manera temporal, por estudios y/ o trabajo; algunos al lugar de procedencia de su familia y otros a lugares completamente desconocidos.

El concepto de “movilidad laboral” (CALDEVILLA, 1998) se refiere al creciente movimiento migratorio de profesionales en tres dimensiones: a) geográfica, b) profesional/ocupacional y c) sociológica. La movilidad geográfica se refiere al trabajo en lugares distintos. La movilidad profesional a cambios al interior de la profesión misma. La movilidad sociológica señala cambios tecnológicos, económicos, políticos o sociales fuera del control profesional. La movilidad laboral de los maestros abarca estas tres dimensiones pero la formación profesional no los prepara para asumir estos cambios.

En los diagnósticos sobre la educación se señala como problema y causa de su falta de pertinencia el hecho de que muchos maestros que proceden de realidades urbanas y van a trabajar a zonas rurales no conocen esta realidad. El problema se

⁸⁵ INEI - Instituto Nacional de Estadística e Informática (2008).

⁸⁶ La reasignación es el traslado de un lugar de trabajo a otro, al cumplir con determinados requisitos.

agrava cuando deben trabajar con estudiantes cuya lengua materna es distinta al castellano. La movilidad de los maestros en sentido inverso, de zona rural a urbana es muy frecuente pero no es vista como motivo de preocupación. Investigaciones sobre estas experiencias podrían aportar valiosa información para la formación docente inicial y en servicio.

En numerosos casos, a la movilidad geográfica se suma la movilidad profesional. Muchos maestros por la necesidad de trabajar han aceptado un contrato o nombramiento en un nivel de enseñanza distinto al de su preparación; o desempeñan tareas distintas a la docencia como atender en la biblioteca del colegio. Muchos deben enfrentar no sólo cambios tecnológicos sino políticos y sociales, como es el caso de quienes trabajan en zonas de conflicto, sin contar con alguna forma de acompañamiento.

2.4 Desencuentro entre una sociedad multicultural y una escuela monocultural

2.4.1 La escuela productora y reproductora de cultura

Para algunos la escuela es una institución reproductora de la cultura hegemónica. Al reproducir formas culturales preestablecidas y presentadas como universales, la escuela legitima el orden social establecido (CASSANY, 2006).

“La cultura escolar propone e impone no sólo formas de pensar, sino comportamientos dentro de los establecimientos y de las aulas, de acuerdo con ciertas normas éticas y de intercambio social que regulan la interacción entre los sujetos y hasta los comportamientos físicos de las personas...” (GIMENO SACRISTÁN, 1997)

Cultura escolar en el sentido de que la escuela está estructurada en torno a un conjunto de valores que le son propios y que actúan globalmente en la socialización de sus miembros. (VÁSQUEZ y MARTÍNEZ, 1996).

Otros, sin negar el rol reproductor de la escuela destacan la capacidad de agencia de los sujetos (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia) para transformar las instituciones y la sociedad. En la práctica se espera que la escuela cumpla ambas funciones, ya que toda sociedad busca reproducirse y a la vez necesita renovarse.

En “La escuela asusta niños, o la cultura andina ante el saber de occidente” ANSIÓN (1996) presenta la visión del hombre andino sobre la escuela como instrumento de poder y de saber occidental, como peligro y esperanza. Postula que

esta visión, tiene su origen en la violencia simbólica y real que significó la conquista para los pueblos andinos. El autor considera que la sobrevaloración del conocimiento y de la tecnología occidental en la escuela, frente al conocimiento y la tecnología andina es percibida por las comunidades como una amenaza permanente. Al mismo tiempo, la escuela es vista como la oportunidad de apropiarse de elementos de la cultura hegemónica, especialmente de la escritura. Para superar esta visión plantea la necesidad de una profunda reconciliación nacional, que incluye hacer de la escuela un espacio de encuentro intercultural.

Si bien la escuela se configura en el marco de las relaciones de poder en una sociedad, también es cierto que los maestros actúan como “filtro socio cultural” en las aulas y que los estudiantes tampoco aceptan pasivamente lo que les ofrece la escuela. La transmisión de la cultura no es mecánica. Hay experiencias que muestran que los maestros logran resignificar la cultura escolar y construir una identidad institucional propia⁸⁷ que se expresan en los Proyectos Educativos Institucionales⁸⁸.

2.4.2 Capital cultural y currículo escolar

Bourdieu afirma que todos los estudiantes poseen un capital cultural. Quienes proceden de familias con mayor afinidad a la cultura occidental tienen un capital cultural más próximo a la cultura escolar que les asegura mejores condiciones de éxito. Mientras que el capital cultural de los estudiantes que pertenecen a culturas no occidentales es ajeno o distante de la cultura escolar. En este caso, ellos tienen que empezar por apropiarse de códigos nuevos (información, métodos de estudio, internet, etc.), lo cual dificulta su aprendizaje. Esta situación se agrava cuando los estudiantes viven en condición de pobreza.

Los maestros también son portadores de un capital cultural, producto de su proceso de socialización primaria en sus familias y lugares de origen. Al respecto, algunos investigadores consideran que los actuales docentes provienen de sectores y familias con menor capital cultural y económico en términos relativos (VAILLANT, 2004)

⁸⁷ La experiencia de Huayopampa en el Valle de Chancay vinculó escuela y comunidad, con resultados muy importantes (Alberti y Cotler, 1972; Fuenzalida, 1982; Ames, 2001). Una generación de maestros huayopampinos respondió a las expectativas de castellanización, lectura y escritura, manejo de patrones urbanos, sin romper con su medio social y cultural. Postularon: “*se considera de igual valor el trabajo y el estudio; se asume que el conocimiento se desprende de la práctica productiva y se procura articular el trabajo físico e intelectual*”; incorporaron prácticas comunales en la vida escolar: asambleas, comisiones de trabajo, huerto escolar.

⁸⁸ La Resolución Ministerial 016- 96-ED - Normas para la Gestión y Desarrollo de Actividades en los Centros y Programas Educativos dispuso la autonomía de las instituciones educativas y la formulación de su Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI).

y en comparación con sus colegas de generaciones anteriores (DÍAZ y SAAVEDRA, 2002). Así mismo, cada vez más, el reclutamiento de los docentes en América Latina se realiza en sectores de menor nivel educativo y económico, a excepción de Guatemala⁸⁹

Varios investigadores y testimonios de maestros señalan la falta de pertinencia de la educación debido al divorcio entre el currículo escolar y las culturas locales. Esta ruptura es grave porque la capacidad cognitiva se desarrolla en la interacción entre sujetos y de éstos con su entorno sociocultural.⁹⁰ Cada cultura tiene un modo propio de transmitir la sabiduría, la tradición, la literatura, los valores, etc. a sus miembros (SPEIZER, 2003), lo cual forma parte de su capital cultural.

En igual sentido, Sepúlveda (2001) sostiene que las culturas se sustentan en racionalidades desde las cuales producen conocimiento y sistemas explicativos que conforman su “mundo de vida.”

“Los mundos de vida son construcciones mentales que configuran la realidad en la que actuamos”. Son “realidades culturales autorreferidas a los propios significados que generan conocimiento (técnicas, información, modos de ser) y orientan el modo de relacionarse entre los miembros de un grupo y con el mundo. El significado está indexado por la experiencia. La experiencia de un mundo de vida con los significados que la orientan se determinan recíprocamente”... “Mundo de vida – Conocimiento – Identidad constituyen una unidad.”

Si en el currículo escolar prevalece una lógica monocultural, en la práctica excluye y desvaloriza el capital cultural de la mayoría de estudiantes y maestros que proceden de culturas de origen andino o amazónico. Este sesgo epistemológico, al presentar un modelo único de entender el mundo interfiere sutilmente en la posibilidad de formar percepciones plurales del mundo (GIMENO SACRISTÁN, 1997) e impone un modelo de pensamiento y de ciudadano (LUNDGREN, 1983, citado por J. G. SACRISTÁN).

La ausencia de “representatividad” de la diversidad cultural en el currículo escolar no sólo dificulta el aprendizaje sino que refuerza la percepción negativa de los estudiantes respecto a su propio capital cultural (GIMENO SACRISTÁN, 1997) y por extensión desvaloriza a los propios estudiantes (GIROUX, 1997). Los maestros pueden incluso contradecir el propósito de que los estudiantes conozcan los aportes de sus culturas al país, reafirmen sus valores y descubran su historia al transmitir conocimientos que provienen de fuentes culturales sobrevaloradas y excluyentes

⁸⁹ En Guatemala los docentes se autoperceben en mayor medida como una clase de mayor estatus social. Esto indica que el sesgo negativo en el reclutamiento tan frecuente en el resto de países no parece estar presente entre los estudiantes de formación docente guatemaltecos (LAVARREDA, 2002).

⁹⁰ Lev S. Vigotsky, psicólogo soviético destacó la importancia de la interacción social y postuló el enfoque socio cultural de los aprendizajes. (César Coll, 1994).

(GHISO, 1994). Contradicción que los lleva a establecer una relación dependiente y ambivalente con el currículo escolar.⁹¹

Pasar de un currículo monocultural a uno intercultural implica el reconocimiento equitativo de las diferentes culturas. En la literatura revisada y en conversaciones con maestros encontré tres corrientes de opinión sobre la vigencia de las culturas de origen andino y amazónico en el mundo de hoy y sobre la pertinencia de incluirlas en el currículo escolar. Para algunos, estas culturas no ofrecen conocimientos para resolver problemas actuales, por lo que no se justifica su inclusión en el currículo. Otros, dicen valorar las costumbres, comidas, bailes y leyendas que incluyen como actividades escolares. Una tercera posición plantea revalorar los conocimientos, la tecnología, las formas de organización social, etc. de las diferentes culturas para resolver problemas actuales.

Carmen Escalante (2005) afirma la vigencia de las culturas originarias de América del Sur:

“(...) Son culturas de veinte mil años de edad, que van produciendo y teniendo una “matriz cultural”. (...) actualmente existe, unido a un sistema de producción, todo un sistema cognitivo, tal como lo podemos constatar al observar todo el conocimiento sobre el manejo de rebaños, el manejo de cultivos, de la biodiversidad que existe en los Andes, los modelos de organización de la producción, etc., cosas todas que tienen una persistencia.”

El MED define el actual Diseño Curricular Nacional como diversificable y flexible. Sin embargo, para avanzar hacia un currículo intercultural falta mayor conocimiento sobre la racionalidad⁹² que sustentan las culturas de origen andino y amazónico. Esta ausencia puede llevar a una diversificación que mantenga o profundice la inequidad educativa:

“Actualmente con los procesos de diversificación curricular en los centros educativos y en las aulas mismas: bajo la máscara de una inclusión de saberes y necesidades de la población beneficiaria del sistema educativo se podría estar reproduciendo, de manera soslayada y por lo tanto muy efectiva esta situación de exclusión y jerarquización de culturas y saberes.” (RUIZ BRAVO, 2005).

Un elemento cultural fundamental es la lengua, factor clave para comprender la racionalidad de una cultura, pues todo lenguaje se sustenta en un esquema o

⁹¹ Esta es una conclusión de la experiencia de acompañar a dos equipos de docentes en la elaboración del PCC (2004 y 2005) en el marco del Proyecto Aprendiendo a democratizar la escuela pública. “La elaboración del PCC. Un proceso participativo y formativo”, en versión digital. Lima. Tarea 2006.

⁹² La racionalidad occidental moderna se basa en la uniformización, la producción industrial a gran escala y alta calidad en la lógica del mercado. En cambio, la racionalidad andina valora la diversidad como recurso para asegurar la sobrevivencia. La cultura andina podría aportar una experiencia y una lógica que respeta la diversidad como alternativa a la lógica hegemónica de la uniformidad. (ANSIÓN, 2000).

estructura de pensamiento que expresa una visión de mundo. De modo que, si se pierde una lengua se pierde una manera de pensar y de relacionarse de la humanidad (DE VALLESCAR, 2001). Por eso, es muy preocupante que en un país plurilingüe como el nuestro la educación bilingüe se asuma con un enfoque de transición a la castellanización y que no contemos con una política de lenguas a nivel nacional.

Otro problema a resolver en el currículo es la relación entre distintos tipos de conocimiento. Varios autores coinciden en que el saber mítico de tradición oral no debe contraponerse o subordinarse al pensamiento occidental de tradición escrita, pues son distintos tipos de saber y diferentes maneras de transmitir la historia. Esto no significa que las lenguas de tradición oral no deban apropiarse de un código escrito.

Pese a las contradicciones y limitaciones anotadas, los maestros no asumen el currículo prescrito de manera pasiva. Recurren a su experiencia, conocimientos, valores, creencias, y representaciones para llevarlo a la práctica. De ahí la importancia de que valoren de manera crítica su capital cultural como un recurso valioso para promover en la escuela un diálogo intercultural en condiciones de equidad (FORNET-BETANCOURT, 2004).

2.4.3 La colonialidad del saber y su influencia en la educación

Aníbal Quijano (1993) aporta el concepto de “colonialidad del saber” para explicar la desvalorización de los conocimientos producidos por los pueblos andinos y amazónicos.

Sostiene que los colonizadores asumieron una práctica homogenizadora⁹³ y atribuyeron una sola identidad racial, colonial y negativa a los diversos pueblos, a quienes llamaron indios. Con esta práctica homogenizadora, Europa, no sólo colonizó el territorio de América y a la población de la época, sino que hegemonizó el control de la subjetividad y de la cultura de los pueblos, en especial la producción de conocimiento.⁹⁴ El patrón de poder basado en la colonialidad creó un patrón cognitivo:

⁹³ Los españoles en el sur y centro de América, y los ingleses en el norte, encontraron pueblos diversos, Incas, Aztecas, Mayas, etc. cada uno con conocimientos y prácticas culturales. 300 años después, todos sin distinción eran considerado indios. A yorubas, zulús, congos, etc. traídos de África, les llamaron negros.

⁹⁴ Utilizaron diversas formas: a) expropiaron a las poblaciones colonizadas los descubrimientos más aptos para el desarrollo del capitalismo y de beneficio del centro europeo; b) reprimieron, las formas de producción de conocimiento de los colonizados, sus patrones de producción de sentido, de expresión y de objetivación de la subjetividad, su universo simbólico; c) Forzaron a los dominados a aprender la cultura de los dominadores, en todo lo que fuera útil para la reproducción de la dominación: la tecnología, la subjetividad y la religión.

todo conocimiento no europeo sería siempre inferior, siempre primitivo, por provenir de razas consideradas inferiores.⁹⁵

La colonización de la cultura ha tenido profundas implicancias en la educación, en el currículo escolar y en la formación docente. El sistema educativo ha difundido una cultura urbana, más identificada con la cultura europea y excluido los conocimientos producidos por los pueblos andinos (QUIJANO, 1980).

Sin embargo, ante la tendencia homogenizadora en el actual contexto de la globalización las personas y los pueblos buscan fortalecer sus identidades locales (DEGREGORI, 2001), sea en su lugar de origen o como migrantes, en busca de reconocimiento para insertarse y participar en condiciones de igualdad en el nuevo contexto mundial.

2.5 Formación profesional docente monocultural y tecnocrática

2.5.1 Divorcio con la propia experiencia cultural y con la de los estudiantes

En busca de mayor eficiencia la formación docente ha privilegiado los aspectos técnicos de la profesión, “... *pero seguramente es poco eficaz en la transformación de las profundas claves culturales que condicionan su práctica*” (MARDLE y WALKER, 1985).

Varios autores atribuyen gran importancia a la experiencia de escolarización de los maestros para su formación profesional. Consideran que en “*cierto sentido ser alumno es como ser aprendiz de maestro*” (LORTIE, MARDLE, WALTER, 1985). Sin embargo, la formación docente no considera “... *desmontar ni mirar la historia escolar previa de los sujetos participantes, sobre cómo aprendieron y siguen aprendiendo acerca de la enseñanza*” (MESSINA, 2000).

Mariska van Dalfse (2006) recoge testimonios de docentes peruanos, quienes atribuyen a su formación en los institutos pedagógicos el divorcio entre la escuela y la comunidad.

“Cuando uno es estudiante nos dicen que en el campo todos son ignorantes, que no saben nada de nada. Pero con el tiempo, bueno yo también me he dado cuenta que también soy ignorante en muchas cosas, ignoro muchas cosas de la vida del

⁹⁵ S. Galeano dice en su poema Los Nadie “(...) Que no son, aunque sean. Que no hablan idiomas, sino dialectos. Que no profesan religiones, sino supersticiones. Que no hacen arte, sino artesanía. Que no practican cultura, sino folklore. Que no son seres humanos, sino recursos humanos. Que no tienen cara, sino brazos. Que no tienen nombre, sino número...”

campo. Hay que valorar su cultura, sus saberes, sus experiencias y enriquecernos de ellos también. Nos preparan para la ciudad pero para la vida del campo no. “ (Profesora de Chamis, Cajamarca).

“Yo creo que uno de los puntos principales para que se genere esta falta de identidad es que el maestro primeramente no está bien ubicado, no es responsable de su propia identidad. En la tarea educativa tiene miedo diversificar porque se siente desplazado o que le están ganando en conocimientos. Entonces me parece que desde allí nace gran parte de lo que se considera a la escuela un centro represivo...” (Profesor de La Shicuaná)

En la mayoría de programas de formación de docentes en servicio prevalece un “modelo carencial” (GIMENO SACRISTÁN, 1997), el cual no valora los conocimientos ni experiencia de los participantes. Este modelo se complementa con una lógica tecnocrática: ser maestro consiste en aplicar modelos elaborados por expertos. Esta lógica crea dependencia e interfiere con el desarrollo profesional de los maestros.

Los programas de formación inicial y en servicio, no incluyen herramientas para el estudio y el análisis de los contextos socio culturales en los cuales los maestros deben laborar (VENEGAS, ET AL. 2003). A ello se debe en parte, que muchos maestros, en base a prejuicios y estereotipos, identifiquen las condiciones de pobreza con carencias inherentes a los estudiantes, generando bajas expectativas y pobres resultados de aprendizaje. (ROMÁN, 2003).

Un modelo alternativo para la formación docente es el modelo crítico reflexivo (SHÖN, 1993) que postula al maestro como un intelectual transformador (GIROUX, 1997) comprometido con el conocimiento, el desarrollo de la educación, la cultura escolar y la profesión docente, desde su propia experiencia (GIMENO SACRISTÁN, 1997).

2.5.2 La experiencia en aula y la producción de conocimiento pedagógico

Hay consenso entre varios investigadores en que la principal fuente para la construcción del conocimiento pedagógico, por parte de los maestros, es la propia experiencia en el salón de clase, donde reflexionan y toman decisiones para resolver los problemas, interrogantes y dilemas en su práctica cotidiana. Este conocimiento es validado en la misma práctica y generalizado a situaciones similares: “Las creencias, normas y valores que guían su comportamiento en la práctica son los resultados generalizados de esas reflexiones.” (BLOSTER, 1985). Este conocimiento es el más valorado por los maestros.

La producción del conocimiento pedagógico es mediado por un componente idiosincrásico, que involucra a los maestros como individuos y como grupo. No obstante, *“Su rol se percibe como algo separado de la humanidad que la asume y del contexto social del que los profesores son parte. Consecuentemente, el cómo la cultura escolar modela significativamente el trabajo y las imágenes de los profesores es algo que actúa en forma invisible.”* (BRITZMAN, 1985)⁹⁶

El modelo de racionalidad dominante es el conocimiento científico. Esta racionalidad *“repercute en formas de ver toda la realidad, de valorar las actividades humanas, los productos y facetas de la cultura. Las formas de pensar y comportarse calificadas de “científicas” componen toda una ideología”* (HABERMAS, 1984) que al presentarse de manera excluyente interfiere en el reconocimiento de otras formas de producir conocimiento, como por ejemplo la manera de producir conocimiento pedagógico desde la práctica. La formación docente no incluye métodos para sistematizar la propia experiencia y los maestros no cuentan con las condiciones para hacerlo, por lo que el conocimiento pedagógico producido por los maestros es poco valorado por los “expertos”.

Sabemos que el contexto sociocultural condiciona la educación y el trabajo de los maestros en la escuela, pero el factor subjetivo (creencias, prejuicios, representaciones y expectativas) tiene gran influencia en su desempeño, generalmente de manera implícita. Hacer explícita esta dimensión subjetiva en la producción del conocimiento pedagógico puede contribuir significativamente a un mejor desarrollo y desempeño profesional.

2.6 Conclusiones sobre el marco teórico

1. La perspectiva socio-semiótica, al considerar cada cultura como una red de significados y símbolos que se redefinen e intercambian entre personas y grupos nos remite a la idea de procesos culturales dinámicos, en los cuales, las personas crean y recrean sus respectivas culturas para adecuarse a distintos contextos.
2. En contextos multiculturales el intercambio cultural está mediado por relaciones de poder que generan relaciones disglósicas. En nuestro país, esta relación

⁹⁶Citado por Gimeno Sacristán, (1997): BRITZMAN, D (1985); Reality and ritual: an ethnography study of student teachers. Ann Arbor. UNI Dissertations Information Services.

asimétrica afecta a los pueblos originarios andinos y amazónicos. Sin embargo, la influencia cultural entre las personas y los grupos es mutua.

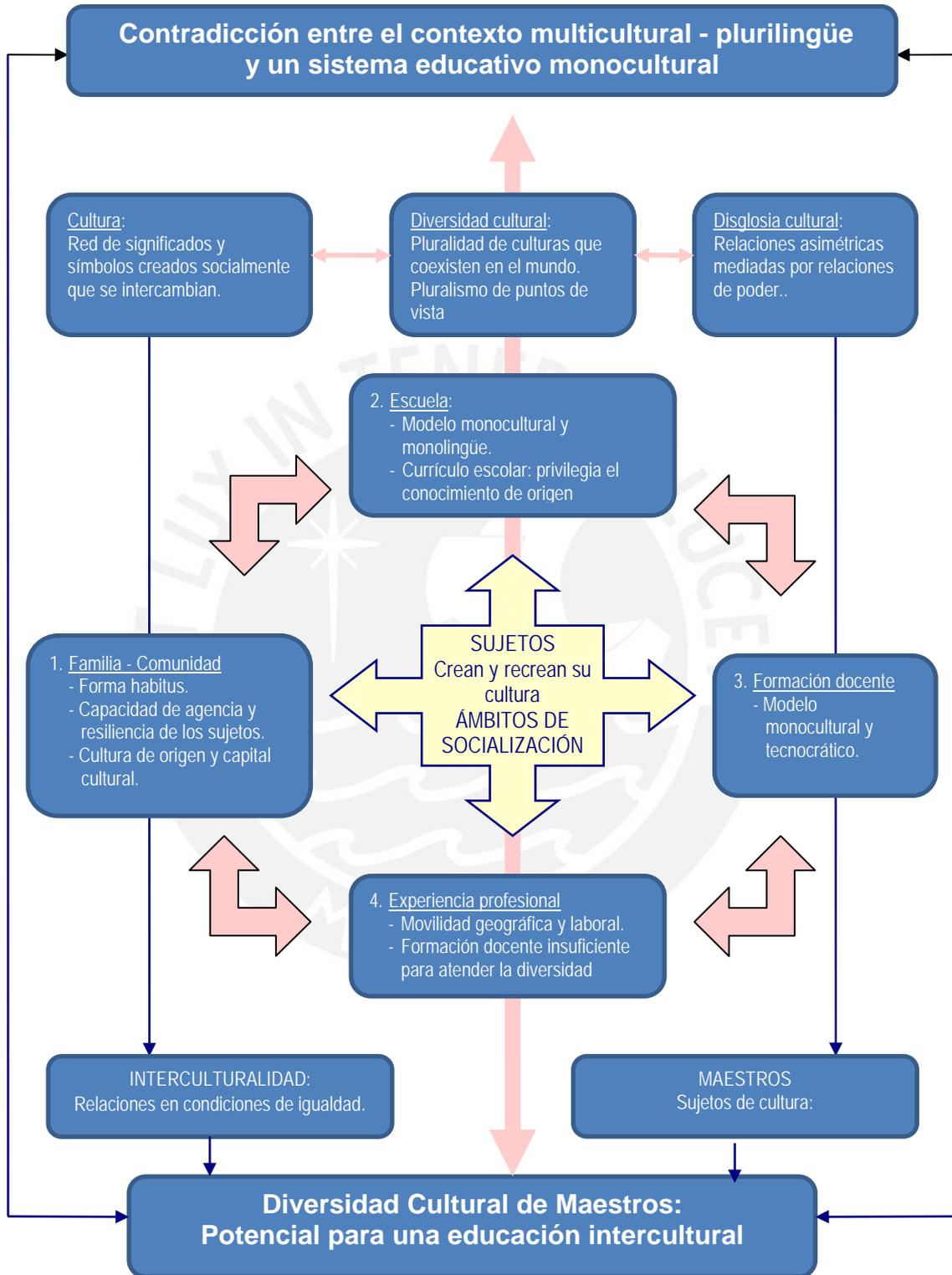
3. Varios autores destacan la importancia de la socialización primaria y el valor de la cultura en que se desarrolla. Se refieren a ésta como la cultura de origen, la cultura madre, la matriz cultural, etc. que constituye la red o núcleo de significados desde donde el sujeto afirma su sentido de pertenencia e identidad al dar coherencia a un conjunto de conocimientos, prácticas, creencias, etc. construidas socialmente por su grupo. Es un referente para ubicarse y comprender el mundo; para establecer relación con otros e intercambiar significados; para resolver contradicciones y conflictos al interior del grupo o con otros.
4. Si bien la socialización primaria genera el habitus que influye en la manera de percibir y estar en el mundo, de relacionarse e interactuar con otros, su influencia no es determinante. Esto se debe a que los sujetos, por su capacidad de agencia participan activamente en su socialización en la construcción de su individualidad y autonomía, desde sus primeros años. También por la capacidad de resiliencia de las personas y los grupos para superar las experiencias negativas.
5. Es preciso reconocer que las nuevas generaciones de estudiantes y maestros están en permanente contacto con múltiples referentes culturales (medios de comunicación, migración, padres de distintos orígenes culturales) por lo que necesitan desarrollar nuevas competencias para establecer relaciones interculturales.
6. En el caso de los maestros constituirse en sujetos es de vital importancia para un ejercicio crítico, autónomo y responsable de la profesión. Asumirse como sujetos de cultura les permite ampliar el concepto de docencia y les abre nuevas posibilidades de aportar a la educación en la escuela y en otros espacios.
7. En el Perú, la contradicción entre el contexto multicultural y el modelo educativo monocultural tiene serias implicancias en la formación y en el desempeño de los maestros. Es urgente avanzar hacia un modelo educativo basado en una perspectiva de interculturalidad crítica a nivel nacional.
8. La diversidad cultural es una característica y un potencial de desarrollo de la sociedad peruana. En el campo educativo significa valorar la diversidad cultural

de los maestros en la formación inicial y en servicio, para que se asuman como sujetos culturales y promuevan una educación intercultural y bilingüe, que revalora las lenguas originarias.

9. La educación intercultural puede contribuir significativamente a construir una sociedad más democrática, siempre que el contexto social y político asegure condiciones de igualdad para todos, el respeto a las diferencias culturales, étnicas y lingüísticas, y el derecho a la propia cultura de los pueblos en el contexto de la globalización.



2.7 **Gráfico del marco conceptual**



SEGUNDA PARTE: EL TRABAJO DE CAMPO

Introducción

La segunda parte consta de tres capítulos. Capítulo 1: El proceso de investigación. Capítulo 2: Análisis e interpretación de la información. Capítulo 3: Conclusiones y Recomendaciones.

El propósito del trabajo de campo fue indagar con un grupo de maestros sobre las capacidades, los conocimientos y las prácticas aprendidas en su cultura de origen, como soporte y recurso para relacionarse con los estudiantes y con el currículo escolar.

La idea que subyace es que la cultura de socialización primaria, *provee a las personas, de un conjunto de capacidades, conocimientos y prácticas, que en mayor o menor medida, constituyen un soporte cognitivo, afectivo y social, que les permite constituirse como sujetos y relacionarse con otros reconociéndolos como sujetos legítimos*. En el caso de los maestros puede constituir un valioso recurso para un desempeño docente que promueva una educación intercultural para todos.

El análisis y la interpretación de la información se orientan a responder las preguntas:

- ¿Cuáles son las capacidades, los conocimientos y las prácticas que constituyen el capital cultural de los maestros, desde su socialización primaria y cultura de origen?
- ¿Cómo este capital cultural contribuye o interfiere en su relación con los estudiantes? y ¿en su relación con el currículo escolar?.
- ¿Cuáles son los puntos de inflexión vividos por los maestros en su proceso de socialización, en relación a su cultura de origen, que han significado afirmar, negar o recrear elementos de la misma?.

Se trata de encontrar nuevas pistas para comprender el desempeño docente desde una perspectiva que supere la visión tecnocrática de su trabajo y desde ahí aportar a la formación docente inicial y en servicio.

CAPÍTULO 1: EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo explico brevemente el método empleado y la técnica para obtener la información; los criterios para la organización de la información y para el análisis de la misma; la selección y conformación del grupo de docentes colaboradores.

1.1 El Método Biográfico

Para este estudio opté por el método biográfico con el propósito de identificar las experiencias vividas por los individuos, identificar los rasgos comunes y relacionarlos con la época histórica en la cual se ubica el curso de sus vidas. (DENZIN, 1992).

Cada biografía constituye una unidad de estudio. Si bien en cada biografía se pueden reconocer la autonomía y la autodeterminación de los maestros a nivel microsocio (familia, escuela, barrio o la comunidad) para interpretarlas y comprenderlas es preciso ubicarlas en el contexto macro social e histórico del país (1970-2006), cuyas condiciones han incidido en la vida de los maestros colaboradores y de sus familias.

En este estudio, he delimitado el contexto macrosocio a las condiciones socio educativas a nivel nacional entre 1970 y 2006, período en que los maestros colaboradores vivieron su experiencia escolar desde la cual elaboraron representaciones de sí mismos, de otros y del currículo escolar.

Para identificar el valor que los maestros atribuyen a su cultura de socialización primaria y su influencia en su trabajo profesional recupero las experiencias y aprendizajes en sus respectivas familias, las prácticas, las creencias y los valores que sus padres o sustitutos les transmitieron. En el análisis e interpretación comparo la experiencia en la familia y la comunidad de origen con la experiencia de escolarización y de formación docente para identificar la continuidad, rupturas y cambios culturales que han experimentado los docentes en relación con su cultura de origen.

1.2 Técnica e instrumentos

Realicé entrevistas a profundidad y semiestructuradas a cada uno de los docentes, por lo que mi principal fuente de información es el discurso de ellos sobre sus percepciones y experiencias. Elaboré técnicamente una lista de preguntas

potenciales que apliqué en calidad de piloto a una docente que no participa de este estudio. Luego reformulé algunas preguntas para lograr mayor claridad y las reordené por aspectos (Anexo N° 1).

Para obtener información sobre su cultura de origen formulé preguntas sobre lengua materna, aprendizajes, prácticas y celebraciones en su familia y comunidad de procedencia. Conociendo la tendencia a dar respuestas más próximas al “deber ser” que a la realidad, así como la dificultad para hablar sobre vivencias desagradables, incluí algunas preguntas indirectas que facilitara a los maestros expresar aquello que no se animaron a decir de manera directa⁹⁷. Por ejemplo, además de preguntarles sobre su relación con sus maestros, les planteé: ¿Qué de lo que viste hacer a tus maestros, haces ahora con tus alumnos? y ¿qué de lo que viste hacer a tus maestros, no haces ni harías con tus alumnos? y ¿por qué?. En las respuestas encontramos precisamente algunas experiencias de discriminación y mensajes negativos sobre su procedencia social y cultural, que no aparecieron al hablar de su experiencia escolar.

Las entrevistas tuvieron una duración de dos horas y media en promedio. Las grabé, previo consentimiento de los entrevistados y luego las transcribí personalmente.

1.3 Organización de la información

El diálogo en las entrevistas fue muy fluido, pues los docentes volvieron sobre un tema o completaron información según iba viniendo a su memoria. La información obtenida ha sido organizada siguiendo una matriz. Los cuadros organizadores me facilitaron una lectura vertical, que contiene la historicidad de cada maestro, y una lectura horizontal para hacer comparaciones e identificar aspectos comunes y singulares en las historias de vida (Anexo N° 2).

Los relatos están organizados en cuatro núcleos temáticos que corresponden a los ámbitos de socialización involucrados en este estudio: a) la experiencia en la familia y en la comunidad; b) la experiencia escolar, capital cultural y currículo; c) la experiencia de formación docente; d) la experiencia profesional. Cada núcleo temático comprende los elementos culturales por los que se preguntó en la entrevista.

⁹⁷ Cada entrevistado “incluye una selección consciente e inconsciente de recuerdos de sucesos o situaciones en las cuales participó directa o indirectamente; y su interpretación mediada por las experiencias posteriores.” (Lomsky-Feder, 1995).

Núcleos temáticos	Componentes
Experiencia en la familia y comunidad.	a) Lengua materna. b) Aprendizajes de los padres, en la familia. c) Costumbres y celebraciones en la familia. d) Costumbres y celebraciones en la comunidad de origen. e) Relación con padres, hermanos, abuelos, otros parientes.
Experiencia escolar, capital cultural y currículo.	a) Lengua empleada en la escuela. b) Tradiciones y celebraciones de la comunidad en la escuela. c) Aprendizajes en la escuela y su utilidad. d) Relación con sus maestros.
Experiencia de formación docente	a) Elección de la profesión. b) Representación cultural sobre “ser maestro”. c) Aprendizajes sobre su cultura, la comunidad, sobre el Perú y los peruanos, otros contenidos. d) Práctica profesional. e) Relación con sus formadores.
Experiencia profesional	a) Inserción en la escuela. b) Representación cultural sobre niños de zona rural/ urbana, c) Elementos de su cultura que comparte con sus estudiantes. d) Elementos de la cultura de los estudiantes que incluye en el currículo. e) Experiencias de satisfacción e insatisfacción. f) Movilidad laboral. f) Que replico y que no hago, ni haría con mis alumnos. g) Ser maestro: aporte a la sociedad.

1.4 Criterios de análisis de la información

Para el análisis de la información tomo como referencia el encuadre del interaccionalismo simbólico⁹⁸ (SAUTU, 1999). El criterio fundamental es la relación de

⁹⁸ Plantea: primero, centrarse en la interacción social, en la dinámica de las actividades sociales que tienen lugar entre las personas; segundo, las personas actúan de acuerdo con lo que piensan; de la manera como ellas mismas definen la situación, la que está influenciada por aquellos con quienes interactúan pero que también es el resultado de la propia definición y auto-reflexión; tercero, en la definición del presente influye el pasado propio a través de lo que se recuerda de él y se incorpora al presente; y cuarto, las personas tienen autonomía y elecciones conscientes.

los maestros con su cultura de origen en cada uno de los núcleos temáticos, según la utilidad y valor que ellos reconocen a algunos elementos culturales, los cuales se apropiaron, modificaron o dejaron en sus procesos de socialización en sus familias, en la escuela, en la formación docente y en el desempeño profesional. Para la interpretación hago inferencias sobre las causas y consecuencias, a nivel personal y para su trabajo, de algunas de las percepciones y significados referidos en las entrevistas.

1.5 **Objetivos Específicos**

Con el análisis y la interpretación de la información me propongo responder a las preguntas básicas que orientaron la investigación y lograr los objetivos específicos del estudio:

- A) Identificar las capacidades, los conocimientos y las prácticas que poseen los maestros, desde su socialización primaria y cultura de origen, que constituyen un potencial para un mejor desempeño profesional y aquellas que lo interfieren.
- B) Explicar de qué manera el proceso de socialización primaria y la cultura de origen de los maestros, influyen en su manera de relacionarse con estudiantes.
- C) Explicar de qué manera, el proceso de socialización primaria y la cultura de origen de los maestros, influyen en su manera de relacionarse con el currículo escolar.
- D) Identificar los puntos de inflexión vividos por los maestros en su proceso de socialización, en relación a su cultura de origen, que han significado afirmar, negar o recrear elementos de la misma.

1.6 **Selección de los docentes colaboradores**

El contacto permanente con docentes en el distrito de Independencia (Lima), me facilitó identificar un grupo de maestros migrantes con experiencia en escuelas de zona rural, sea como estudiante o como docente. Los criterios de esta selección responden al supuesto de que la experiencia de migración y de movilidad laboral facilita identificar qué cambia y que permanece en su vida y trabajo docente al cambiar de contexto sociocultural. Se justifica porque se sabe que la migración y la movilidad

laboral son comunes a un gran número de docentes que proceden de familias de origen andino y amazónico.

Le expliqué a cada uno mi interés por investigar sobre la cultura de origen de los docentes y la importancia que puede tener para el trabajo en la escuela, en la relación con los estudiantes que proceden de distintos lugares y con el currículo. También les manifesté que la información sería utilizada para mi tesis de mi maestría en Antropología. Aceptaron 10 docentes, 7 mujeres y 3 hombres. De mutuo acuerdo fijamos las fechas, hora y lugar para las entrevistas. Este proceso se dio entre mayo y septiembre de 2006.

En contacto con docentes de Yauya-Ancash y Tinta-Cusco⁹⁹, quienes permanecen en sus respectivos departamentos de nacimiento pero se han movilizado por distintas provincias y actualmente trabajan en zona rural, me di cuenta que preguntarnos sobre la influencia de su cultura de origen en su trabajo docente es también pertinente, pues muchos se refieren a la realidad de sus estudiantes como ajena y expresan implícitamente una distancia o diferencia cultural con ellos. Señalan además que el currículo no responde a esa realidad caracterizada por la pobreza y que los niños tienen dificultades para aprender. Por tal motivo, entrevisté a una docente de Tinta y dos docentes de Yauya, lo cual enriquecerá este estudio.

Los maestros de Tinta participan hace varios años en un proyecto de educación intercultural bilingüe¹⁰⁰ y están haciendo esfuerzos por incorporar la cultura de los estudiantes en el currículo escolar. En cambio, los maestros de Yauya desarrollan el currículo nacional, con pequeñas adecuaciones que realizan de manera individual.

Con el propósito de proteger la identidad de los maestros colaboradores, sus nombres han sido sustituidos por otros.

⁹⁹ En la conducción de talleres pedagógicos de formación en servicio, en ambos casos.

¹⁰⁰ Proyecto promovido por Tarea con el propósito de mejorar los aprendizajes de niños bilingües quechua-castellano.

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

2.1 Información básica sobre los docentes colaboradores¹⁰¹

Docentes que proceden del centro del Perú: costa y sierra

1. Willy: nació en Chaccho, Antonio Raymondí, Ancash. Inició la primaria en su pueblo y continuó en una escuela rural de Huacho. Estudió secundaria en su provincia. Postuló a la Policía Nacional pero no ingresó. Empezó a trabajar muy joven como personal administrativo en una Zona de Educación en Lima, donde fue nombrado. Se reasignó a Huari como docente de una escuela rural. Se profesionalizó en el ISP de Huari y obtuvo título de Profesor de Primaria. Se reasignó a una escuela de Payet, Independencia, Lima. Es director de una IE que atiende inicial, primaria y secundaria. Tiene 19 años de servicio. Estudia Derecho. Es separado y tiene dos hijas de 17 y 6 años.

2. Eulogio: nació en Huari, Ancash. Estudió primaria en su pueblo. A los 12 años viajó a Lima con sus tíos para estudiar secundaria. Vivió y estudió en Independencia. Al terminar trabajo como locutor de radio varios años. Regresó a Huari para ingresar al ISP y se dedicó a estudiar tiempo completo. Se graduó como Profesor de Primaria pero se inició en secundaria en San Marcos, Huari. Se reasignó a Lima (Independencia) y permanece en la misma escuela. Tiene 15 años de servicio. Es conviviente y tiene 1 hija de 4 años.

3. Gina: nació en Yungay, Ancash. Estudió primaria, secundaria y la formación docente en Yungay. Se inició y aún trabaja en Jatunquillish, Yauya en una escuela rural. Tiene 4 años de servicio. Es casada con un profesor, tiene un hijo y una hija de 5 y 7 años. Por motivo de trabajo sus hijos viven con sus abuelos.

4. Víctorio: nació en Chancay-Lima pero creció en Mariscal Luzuriaga, Ancash. Estudió primaria y secundaria en Mariscal Luzuriaga y la formación docente en el ISP de Piscobamba. Varios años trabajó contratado en distintas escuelas rurales. Hace dos años está nombrado y actualmente es el director de la escuela rural de Rayán, Yauya. Tiene 9 años de servicio. Es casado y tiene un hijo y dos hijas.

5. Jenny: nació en Lima. Estudió primaria y secundaria en Independencia, Lima. Se inició sin título profesional y con nombramiento interino en Mariposa, Satipo, Junín. Después de un año fue destacada a San Dionisio como directora encargada de una escuela unidocente. Se profesionalizó en la Universidad Enrique Guzmán y Valle de Lima y obtuvo el título de Profesora de Ciencias Agropecuarias pero siempre ha trabajado en primaria. De Satipo se reasignó a una escuela del Callao y luego a Independencia. Tiene 18 años de servicio. Es casada con un chofer, tienen tres hijos adolescentes.



¹⁰¹ Los datos corresponden al año 2006 en que se realizaron las entrevistas. Ver Anexo N° 3.

Docentes que proceden del norte del Perú: costa sierra y selva

7. Amanda: nació en Chachapoyas, Amazonas. Estudió inicial, primaria y secundaria en Chachapoyas. Quiso estudiar Bellas Artes pero por razones económicas optó por la docencia. Se formó en la Escuela Normal de Chachapoyas y obtuvo el título de Profesora de Educación Primaria. Se inició en una escuela rural en el anexo Cucchuria, Bongará; se reasignó a Nobalcucho, Luya; luego a una escuela de Independencia, Lima, donde permanece actualmente. Es soltera. Tiene 23 años de servicio.

6. Joaquina: nació en Tumbes. Estudió inicial, primaria y secundaria en Zorritos, al cuidado de una tía. Quiso ser mujer policía pero por razones económicas no pudo postular. Decidió ingresar al ISP de Tumbes y se graduó como Profesora de Primaria. Se inició contratada cubriendo licencias; luego fue nombrada en una escuela rural de Tumbes. Se reasignó a Independencia, Lima. Tiene 16 años de servicio. Es casada con un técnico textil, tiene dos hijos y una hija.

8. Julia: nació en Cajamarca. Estudió inicial, primaria, secundaria y la formación docente en Cajamarca. Se inició en una escuela rural de San Juan, Cajamarca. Con varios años de servicio se reasignó a una escuela de Independencia, Lima donde aún permanece. Es casada con un profesor, tiene una hija de 16 años. Tiene 19 años de servicio.

9. Zulena: nació en Celendín, Cajamarca. Estudió inicial, primaria y secundaria en Celendín, menos 5º de primaria que estudió en Lima. Inició estudios de Cooperativismo en una universidad privada de Lima pero por razones económicas lo dejó. Ingresó al ISP de Cajamarca y se graduó como Profesora de Primaria. Se inició en la escuela rural del Guayo, San Gregorio, Tembladera; se reasignó a la Encañada. Desde 1991 trabaja en una escuela de Independencia. Tiene 19 años de servicio. Es separada y tiene un hijo de 16 años.



Docentes que proceden de la sierra central y sur del Perú

10. Cira: nació en Huánuco. Estudió primaria en un colegio particular y por razones económicas la secundaria y la formación docente en instituciones estatales de Huánuco. Se graduó como Profesora de Secundaria con especialidad en Química y Biología. Se inició como contratada en Chavín de Parí; luego fue nombrada en Huamaliés. Se reasignó a Huancané, Puno y después a Lima (Independencia). Tiene 13 años de servicio. Es casada con un ingeniero, tiene tres hijos, de 18, 13 y 7 años.

11. Nery: nació en Concepción- Junín. Estudió Inicial, primaria y secundaria en Concepción. La formación docente en el ISP de Huancavelica y se graduó con el título de Profesora de Primaria. Migró con su familia a Lima para empezar a trabajar. Se inició en la institución educativa donde trabaja actualmente, en el distrito de Independencia. Tiene 16 años de servicio. Es casada con un policía, tiene un hijo y una hija de 16 y 18 años respectivamente.

12. Constancia: nació en Tinta, Cusco. Estudió primaria, secundaria y la formación docente en Tinta. Obtuvo el título de Profesora de Primaria. Se inició en Espinar; luego trabajó en Mosocllacta, Chilcano; fue destacada a Combapata y regresó a Mosocllacta, Chijlano, siempre en zona rural de Cusco. Tiene 13 años de servicio. Es casada con un profesor, tiene un hijo.

13. Leoncio: nació en Cusco. Por su buen rendimiento en secundaria ganó una beca e inició estudios de Ingeniería en la universidad San Antonio Abad del Cusco, pero por razones económicas ("paquetazo") tuvo que dejarlo. Ingresó al ISP de Tinta y se graduó como profesor de Educación Física. Se inició en Cusco y se reasignó a Lima, actualmente trabaja en una escuela de Independencia. Es casado y tiene dos hijas (12 y 6 años).



2.2 Características socio culturales de los docentes colaboradores

En la entrevista con cada uno de los maestros se evidencia la riqueza y singularidad de cada una de sus historias de vida, en las que se engarzan múltiples factores que dan cuenta de la complejidad de la experiencia humana, del contexto en que se desarrolla, las condiciones socioculturales de las familias, las aspiraciones personales, etc. Con el propósito de identificar las características generales del grupo de maestros que participan en el estudio he procesado de manera cuantitativa algunos datos. (Anexo N° 4).

Lugar de nacimiento. Los docentes que actualmente trabajan en Lima proceden de distintos lugares, en los cuales, la mayoría, nació, creció, estudió incluso la profesión y se inició en el trabajo. Algunos han tenido experiencias de migración temporal siendo niños. Los docentes que actualmente trabajan en el distrito de Yauya de la provincia Manuel Fitzcarrald, han nacido y estudiado en otras provincias del departamento de Ancash. La docente que trabaja en Tinta, permanece en su lugar de nacimiento, pero trabajó en otra provincia de Cusco. En un caso, el lugar de nacimiento es sólo un dato, ya que el docente desde muy pequeño fue criado por su abuela en el lugar de origen de la familia de su madre, con el que se identifica plenamente.

Edad: Los docentes participantes se ubican entre los 30 y 50 años de edad, concentrándose la mayoría entre los 36 y 45 años, que coincide con la edad promedio del magisterio nacional.

Con quienes vivió durante su niñez y adolescencia: socialización primaria. La mayoría de docentes vivió su niñez con sus padres. Dos docentes vivieron sólo con la madre por motivo de fallecimiento del padre, siendo muy pequeños. Dos fueron criados por los abuelos, en un caso debido a que la era madre muy joven y en el otro por motivo de trabajo. Solo en el caso de una docente hubo separación de los padres durante la adolescencia. Un docente, para continuar estudios de secundaria pasó al poder de los tíos paternos a los 12 años de edad.

Lengua materna: Cinco docentes declaran como lengua materna el quechua pero a la vez aprendieron el castellano. De los cinco, cuatro son hombres; tres trabajan en Independencia y uno en Yauya-Ancash. Solo una docente declara como lengua materna el quechua, ella nació y trabaja en Tinta-Cusco. Ocho, declaran como

lengua materna el castellano y algunos dicen que la lengua materna de sus padres y/o abuelos es el quechua.

Estado civil: La mayoría de docentes está casada. En la mayoría de casos sus parejas son de lugares distintos al del docente. Las mujeres están casadas con policía, maestro, ingeniero textil, chofer. En el caso de los hombres, tres de los cuatro tienen como pareja a docentes. Sólo una docente es soltera, uno es conviviente y dos separados, hombre y mujer.

Elección de la profesión: Sólo tres docentes manifiestan que la docencia fue su primera opción. Nueve tuvieron otras preferencias (enfermera, aeromoza, bellas artes, mujer policía, derecho, ingeniería) pero no pudieron hacerlas realidad por limitaciones económicas. En dos casos, la docencia fue asumida sólo con secundaria por la necesidad de trabajar. Sin embargo, todos afirman que les gusta su trabajo y la mayoría volvería a elegir la docencia, a excepción de dos docentes varones que elegirían derecho, actualmente su segunda profesión. De éstos, uno eligió la docencia como primera opción y el otro como tercera opción.

Centro de formación docente: De los trece docentes, once se formaron en Institutos Superiores Pedagógicos,¹⁰² dedicados a tiempo completo debido principalmente al horario exigido. Eso significa que se iniciaron en el trabajo docente ya titulados, la mayoría en calidad de contratados y luego fueron nombrados. Sólo dos docentes, se iniciaron con estudios de secundaria y luego se profesionalizaron.¹⁰³ Uno de ellos estudió en un ISP de Ancash y una docente en una universidad de Lima. Dos docentes que salieron para estudiar primaria y/o secundaria, volvieron a su lugar de nacimiento para la formación docente y para iniciarse en el trabajo.

Título pedagógico y especialidad: Nueve docentes se graduaron con título de Profesores de Educación Primaria. Un docente tiene título de la especialidad de educación física, válido para los niveles de primaria y secundaria. Una docente tiene título de profesora de educación inicial y otra se formó con la especialidad de técnica agropecuaria, pero las dos han trabajado siempre con niños de primaria.

Tiempo de servicios e inicio del ejercicio docente: La mayoría de docentes se ubica entre los 11 y 20 años de servicios y se iniciaron en escuelas de zona rural o en

¹⁰² Se incluye una docente que estudió en Escuela Normal. Éstas fueron clausuradas durante el gobierno militar presidido por el General de Velasco Alvarado.

¹⁰³ La profesionalización incluye estudio en etapas presenciales en los meses de vacaciones y con estudio a distancia durante el año. Actualmente se evalúa que este sistema no ha dado resultados satisfactorios.

pueblos pequeños de la sierra. Dos docentes comenzaron en una zona rural de ceja de selva. Luego de varios años de servicio se reasignaron a Lima. Los docentes de Yauya y Tinta se iniciaron y trabajan actualmente en escuelas de zona rural de su departamento.

2.3 Características socio culturales de las familias de los docentes

De los datos procesados cuantitativamente (Anexo N° 5) podemos deducir lo siguiente:

Lengua materna de abuelos y padres: Los abuelos de siete docentes tuvieron como lengua materna el quechua y uno como segunda lengua. En la generación de los padres de los docentes disminuyó el quechua como lengua materna a seis casos. Tendencia que continuó en la generación de los docentes mismos, ya que solo cinco declaran como lengua materna el quechua. De los hijos de los maestros, sólo una niña aprendió a hablar en quechua. Algunos docentes dicen que enseñan a sus hijos algunas palabras en quechua.

Lugar de procedencia por nacimiento: docentes, padres y abuelos: Seis docentes tienen padres y abuelos que proceden de lugares diferentes, lo que hace suponer que en sus procesos de socialización han tenido diversas influencias culturales. En cinco casos, ambos padres y abuelos proceden del mismo lugar. No tenemos información completa de dos docentes.

Ocupación de los padres: Cinco docentes¹⁰⁴ refieren la actividad agrícola como principal actividad familiar, mientras otros combinan la agricultura con otros trabajos. Entre empleados y obreros encontramos una secretaria de un consejo municipal y un obrero de fábrica. Entre los profesionales, una pareja de maestros y una directora de hospital. Entre los independientes: chofer, sastre, negocios pequeños en el mercado o en la casa.

Situación económica de sus familias: Los maestros coinciden en calificar la situación económica de sus familias como “no pudiente”, lo cual coincide con los ingresos promedio que generan las ocupaciones señaladas. Esta situación les afectó en distintas formas: discriminación en la escuela; no poder comprar libros; tener que dejar la universidad por no poder pagar los gastos de alimentos, vivienda, o pensión

¹⁰⁴ Dado que, varios de los docentes fueron criados, educados y/ o apoyados por tíos y abuelos se ha considerado las actividades que generaban ingresos para la familia con la que vivió el docente.

de estudios; no poder estudiar la carrera deseada. Esta información de primera fuente concuerda con la información recogida en el Marco de Referencia (Capítulo 1) respecto a la procedencia de los maestros que es predominantemente de sectores populares y pobres.

Grado de escolaridad de los padres. Sólo dos madres y un padre tienen educación superior; dos madres y un padre tienen secundaria completa. Una madre y tres padres primaria completa. Llama la atención que en el nivel primario la mayoría son padres, mientras en secundaria y superior son más las mujeres.

2.4 Experiencia en la familia y en la comunidad

Esta sección contiene testimonios sobre la lengua materna; lo que aprendieron con sus padres y en la familia; las costumbres y celebraciones en la familia y la comunidad de origen.

2.4.1 Lengua materna.

Podemos identificar tres grupos.

a. Maestros que declaran como lengua materna el quechua. Willy, Eulogio y Victorio (Ancash), Leoncio y Constancia (Cusco) comparten el hecho de tener como lengua materna el quechua, haber crecido en zona rural y en familias vinculadas al trabajo del campo. Aprendieron el quechua de sus abuelos y padres, a la vez que aprendieron el castellano (bilingües). Actualmente hablan en quechua con su familia y amigos, y enseñan algunas palabras a sus hijos.

(el quechua) ... mis dos padres, todos mis hermanos, abuelos. Yo hablo muy bien el quechua. Mi hija mayor nació acá en Lima, la llevamos a la edad de un año de nacida y ahí aprendió a hablar, su primera lengua en quechua... como su mamá no sabía quechua mi niña servía de nexa, de intérprete. (Willy, Ancash).

La lengua de mis padres es el quechua. Yo hablo el quechua de la región, de mi zona, considerado un dialecto. A mi niña¹⁰⁵ no le he enseñado, pero le estoy tratando de hablar algunas palabritas. (Eulogio, Ancash).

(soy) quechuahablante ... (mis hijos) ahora ya están hablando, pero le dan otra tonalidad, claro no me gusta imponer, pero sí me gusta que aprendan. (Victorio, Ancash).

De los abuelos y madre es el quechua, pero también hablan castellano. Los hijos aprendimos el quechua y el castellano. Lo hablo ahora, con la familia por teléfono

¹⁰⁵ A la fecha de la entrevista su niña tenía 4 años de edad.

y con los paisanos aquí en Lima hablamos en quechua. Es más dulce, en el quechua se expresan más los sentimientos. (Leoncio, Cusco).

b. Maestros que declaran como lengua materna el castellano, con abuelos o padres quechuahablantes. Al parecer, la continuidad del uso del quechua se interrumpió cuando los padres migraron de su lugar de origen al pueblo o ciudad próxima y trabajaron en centros donde el quechua no tenía aceptación, al menos oficialmente. El papá de Nery trabajó en una fábrica y los padres de Gina en un hospital.

Mis abuelos hablaron en quechua, era su lengua materna quechua, pero mis padres ya castellano, o sea no tan bien, bien, no, pero ya hablaban el castellano, y mi abuelita también hablaba un poco de castellano, pero cuando ella se comunicaban con sus, como digo, con los parientes, con las personas que vivieron en el pueblo de mi abuelita sí hablaban en quechua. Me causa un poco de risa, que cuando yo tenía siete años sería pues ¿no?, yo le seguía bastante a mi abuelita a su pueblo, y yo no entendía el quechua, ¡para nada!, entonces mi abuelita hablaba con sus amigas, conversaba, y yo me quedaba mirándole y no sabía lo que decían y en eso a la amiga de mi abuelita yo le escuchaba que decía algo de “ch” pronunciaba bastante y yo le digo: abuelita, ¿qué dice, que va a comprar chupetes? Y mi abuelita se reía y me dice no, no me ha dicho así, yo decía ¡pero no entiendo abuelita! no entendía. Nunca he aprendido. Yo estudié en Huancavelica la carrera y llevábamos cursos de quechua, pero nunca aprendí a hablar. Hasta ahora tengo mi libro ahí, un diccionario de quechua... Porque... era un curso y teníamos que dar el examen en quechua y todo eso pero sólo para el curso he tratado de aprender algunas palabras. Y parece mentira, mira como, no sé, yo me aprendía todas las palabras del texto y cuando dábamos examen sacábamos más alta nota que los que hablaban en sí el quechua, practicábamos, pero no aprendí, algunas palabritas, pero no he practicado. (Nery, Junín)

Los padres de Gina aprendieron el quechua pero dejaron de hablarlo cuando migraron y trabajaron en un hospital, la mamá como directora y el papá como almacenero.

Yo he crecido en una familia que no ha sabido cultivar el acervo cultural como se dice, el quechua. Mis abuelos sí, pero mis padres ya no, cuando se van a la ciudad ya se deja de hablar el quechua. Mi mamá es jubilada, era directora del hospital y mi papá del mismo ámbito, trabajaba como almacenero del mismo hospital, entonces creo que las circunstancias... , ahí todos hablan castellano, entonces se restringe el quechua. Estoy aprendiendo de los niños, además el quechua de allá (Yungay) no es igual que el de acá, estoy aprendiendo el quechua de Conchucos. (Gina, Yungay - Ancash).

El caso de Nery merece especial atención, ya que creció cerca de la abuela que hablaba quechua pero no lo aprendió. Cuando estudió el quechua en el ISP aprendió sólo para aprobar el curso mas no lo consideró como un aprendizaje importante para comunicarse. Parece que en esta familia hubo una intención deliberada de dejar el quechua para que las nuevas generaciones puedan insertarse mejor en el pueblo, centro de estudio o trabajo, como un mecanismo para ser aceptados. Otro factor que podría haber influido para no interesarse por el quechua es que durante sus años de

estudio en el ISP de Huancavelica, época de la violencia política en el país, ser joven y hablar quechua eran motivo de sospecha.

c. Maestros cuya lengua materna es el castellano igual que sus padres y proceden de lugares donde no se habla el quechua. De este grupo, dos docentes tienen noticias de abuelos quechuahablantes pero no han tenido contacto con ellos. Llama la atención que Cira mencione el de origen español de la familia de su madre, ya bastante lejano.

Mi madre es de Huánuco y mi padre es de Arequipa, como era chofer viajaba y ahí se conoció con mi mamá. Mis abuelos por parte de padre son de Cerro de Pasco y por parte de mi mamá de Huánuco. Los de parte de mi mamá son españoles, los tata-tata abuelos. Mi abuelita, hablaba quechua como segunda lengua. Yo entiendo pero no lo hablo, no lo puedo pronunciar. Mis hijos nada. (Cira, Huánuco).

En Cajamarca casi no se habla quechua, menos en Celendín, todavía en Cajamarca en la zona en Porcón todavía hay gente que habla quechua, pero es muy poca. Creo que es por el mestizaje, es una zona más mezclada que en el centro y en sur, en que nuestros antepasados son más puros, en cambio, en Cajamarca ha habido más mezcla con los españoles, por eso. (Zulema, Celendín-Cajamarca).

Mi papá habla castellano y algunas palabras en quechua, a los abuelos no los conozco, sólo a un abuelo de mi mamá, que es adventista. (Jeny, Lima).

Los docentes cuyas familias han mantenido la continuidad del quechua como lengua materna de sus abuelos y padres, lo asumen también como su lengua materna, aún cuando de niños aprendieron también el castellano. Además lo siguen usando para comunicarse con la familia y amigos, sea que viven en zona urbana o rural. Sin embargo, hay una ruptura respecto a sus hijos. Son pocos los que les enseñan algunas palabras. La niña que aprendió a hablar en quechua porque sus padres se trasladaron por motivo de trabajo a pueblos de Ancash, al venir a Lima ya no lo utilizó.¹⁰⁶

El quechua es un elemento cultural valorado por los maestros y lo conservan en el contexto urbano, en círculos privados, pero no lo transmiten a sus hijos. Un factor clave para su conservación es la familia y los lazos con los paisanos, ya que aún a la distancia lo emplean a través de medios de comunicación como es el teléfono. Un docente explica que lo siguen usando porque en quechua pueden expresar mejor sus sentimientos.

¹⁰⁶ En el momento de la entrevista a su padre ella tenía 17 años.

Si bien el proceso de migración contribuye a que las nuevas generaciones dejen la lengua de sus abuelos y/o padres para apropiarse solo del castellano, la ruptura con el quechua no se debe solo a este fenómeno, ya que los hijos de maestros quechuahablantes que actualmente viven en Cusco y Yauya tienen como lengua materna el castellano. Considero que el proceso de castellanización promovido desde la escuela continúa vigente y es reforzado con la poca utilidad del quechua y otros idiomas nativos en la vida pública. Con eso, se induce a que los padres prefieran que sus hijos aprendan como primera lengua el castellano.

2.4.2 Aprendizajes con los padres y en la familia

He organizado los aprendizajes relatados por los maestros en su socialización primaria en dos grupos, según el contexto, zona rural o zona urbana. Varios docentes combinan experiencias en ambos espacios.

a. Aprendizajes en contextos rurales. Los maestros que crecieron en familias vinculadas al campo identifican como un aprendizaje importante el trabajo como una forma de participación y de colaboración con la economía de la familia. Mencionan además valores como la unión, la disciplina y la dedicación.

Yo soy hija de un chacarero y todo eso... yo misma participo en esas actividades. (Constancia, Tinta-Cusco).

Mis padres se dedicaban a la agricultura. Yo he apoyado a mis padres cuando tenía horas libres, cultivando productos alimenticios, trigo, papa, maíz. También llevando a los animales a su corral, teníamos una cantidad de caballos, así, ayudando a mi padre y a mi madre también en algunas cosas de la casa... (Eulogio, Ancash).

Algunos vivieron en pueblos pequeños y sus familias combinaban diferentes trabajos.

De la familia lo que más recuerdo es que siempre estábamos juntos, papá, mamá y los hermanos ... No éramos de una economía tan pudiente, porque como el trabajo en la fábrica y sólo mi papá trabajaba y no ganaba pues mucho (...) y a veces el dinero no alcanzaba para la semana. Entonces lo que recordamos es que cuando ya llegaba el día sábado teníamos que prácticamente buscarnos recursos para ver qué preparábamos para ese día, para la comida por ejemplo ¿no? Entonces recurriamos a la chacra, íbamos a buscar, a cosechar lo que había, ya sea papas o algunas verduras que crecían (risas). Sí, nosotros mismos sembrábamos maíz, papas, alverjas, habas, ya pues eso cosechábamos... (Nery, Concepción-Junín).

Lo que aprendí de la familia, es la disciplina y dedicación al trabajo, a lo que ellos hacían. Mi tío es sastre, en esa época la sastrería era un trabajo bien remunerado, la mayoría de gente usaba ropa confeccionada por el sastre. Yo a mis 6 años ya cosía ya, zurcidos, claro, no sería por mi voluntad, era obligado por ellos, si me

hubiera quedado más tiempo seguro habría aprendido. (...) Con mis padres yo he trabajado en la chacra, ellos se dedican a la agricultura, yo he sido el hijo más ocioso, poco me gustaba la chacra, pero claro, mi padre me dejaba, me engreía porque de los dos hermanos yo terminé primero mi educación primaria, así que cuando quería y cuando no, no iba. Después he ayudado a mi padre en construcción civil, me enseñaba y hoy me sirve, incluso cuando hay trabajos aquí en la escuela, yo conozco. (Willy, Ancash).

Willy hace notar que prefería estudiar que trabajar, pero valora lo que aprendió con sus padres y con su tío porque le es útil en la vida.

b. Aprendizajes en contextos urbanos. Los maestros que pertenecen a familias que vivieron en ciudades también mencionan haber aprendido actividades para contribuir a la economía familiar y explicitan los valores que les inculcaron.

Soy hija de negociantes, mis padres eran pequeños comerciantes, en el mercado vendían y yo me dedicaba a vender paltas o frutas, tempranito salía con mi hermano a las 6, 7 de la mañana a vender de casa en casa: ¡paltas, paltas! (Jeny, Lima).

En mi familia aprendí mucho, mi madre siempre como ejemplo, desde pequeñas nos inculcó valores y aparte aprendí a hacer las tareas de la casa, todos, hacíamos, todos los hermanos por turno para ayudar a mi madre. (Anita, Chachapoyas).

(mi mamá) ... nos enseñó a salir adelante en la vida, no quedarnos en ser amas de casa, tener una profesión que sea un respaldo para la familia, no quedarnos como simples que ellos eran, porque la necesidad, los recursos económicos eran escasos, no podían lograrlo. (...) Mi papá era chofer de ruta larga, iba de departamento en departamento. A todos sus hijos nos llevaba a los departamentos... enero, febrero, marzo viajábamos con él, sin diferencia de varones o mujeres. Nos decía: es mejor que ustedes conozcan para que no tengan problemas. (Cira, Huánuco).

Mis abuelitos me inculcaron que sea una profesional. (Julia, Cajamarca).

La mayoría de maestros entrevistados menciona como aprendizajes en sus familias, aquellos vinculados a actividades cotidianas para resolver sus necesidades, lo cual responde a la situación económica “no pudiente”. De esta manera, el aprendizaje se presenta como una respuesta a una necesidad, que se desarrolla en colectivo y en un contexto real.

Se puede detectar una lógica de aprender haciendo lo que ven hacer a sus padres o sustitutos: “Soy hija de chacarero”, “Soy hija de negociante”, “Nosotros mismos sembrábamos”, “todos hacíamos para ayudar a mi madre”. En este proceso se destaca el aprendizaje de los valores como la ayuda, el trabajo colectivo, la disciplina, el deseo de superación.

Se puede entrever que la superación es entendida como ser mejores que sus padres “no quedarnos como simples que ellos eran”. Esto indica insatisfacción con una

situación de dificultades económicas, pero también de haber interiorizado el poco valor que se atribuye al trabajo y saberes de campesinos y en general del sector popular.

Por otra parte, ser profesionales es una aspiración inculcada por la propia familia como una estrategia para ser incluido, aceptado y valorado socialmente. Se podría decir que ser profesional constituye un indicador de inclusión social. Sin embargo, esta inclusión va acompañada de un distanciamiento o ruptura con la propia familia, su lengua, formas de trabajo, conocimientos, etc. al ver que son poco valorados.

2.4.3 Costumbres, celebraciones en la familia y comunidad de origen

Los docentes refieren costumbres y celebraciones familiares orientadas a cohesionar a sus miembros, en fechas con significado propio o aprovechando otras fiestas de la comunidad.

En familia, lo que más me gusta hasta ahora, es que los domingos compartimos el almuerzo, eso lo hacemos desde muy niñas y ahora ya con mis sobrinos, todos, y nos contamos lo que nos sucede en la semana, en los cumpleaños hay un momento en que cada uno le vamos diciendo algunas palabras al que cumple, desde mis sobrinos, del más pequeño hasta el mayor, cada uno a su nivel, lo va haciendo Eso es lo que disfruto. También la ayuda que nos damos, si a alguien le pasa algo, ahí estamos para ayudarlo, sea económicamente, o en alguna otra forma. (Amanda, Chachapoyas).

Lo único que festejábamos con una comida bonita eran los cumpleaños y en año nuevo una fiesta familiar, porque mi papá justamente cumplía años, matábamos a los pavos y una linda comida, mi papá no podía tomar porque se enfermaba. (Jeny, Lima).

Éramos una cuadra de pura familia y éramos bien unidos, navidad pasábamos todos en una sola casa, preparábamos el chocolate, que casi yo allá en provincia no he comido el pavo, más era la chocolatada de la noche, la misa de las 12 de la noche, esas costumbres. Y en año nuevo solíamos hacer el almuerzo, todos, igual, reunidos en familia y por la tarde nos teníamos que ir al campo. Buscábamos un lugar lejos de la casa, llevábamos pelota, todo lo que era para jugar voley, fútbol, entre todos, o sea mi mamá, mis tíos, nadie se quedaba sentado, eso me recuerdo bastante, lo que no hago ahora acá, solamente acá ya con mi esposo y mis dos hijos, nada más entre los cuatro pasamos (...) en Concepción los domingos era infaltable a la misa, todos los domingos a las 10 de la mañana yo estaba ahí bien parada en la puerta de la iglesia ... (Nery, Concepción-Junín).

Para todos los santos, antes se prepara las ofrendas para hacerle a los difuntos, se visita el cementerio, se le reza sus oraciones, del campo se van y en el mismos cementerio están con sus bollos de pan, frutas, es una fiesta grande. En familia también hacíamos los panes. Nosotros, fuera de la familia solo que nos íbamos a la misa participamos en la eucaristía, para todos los santos amasábamos y repartíamos a toda la familia. Para carnavales, mi abuelita tenía sus carneros, pero al partido, entonces traían su carnero y compartía con todos. (Julia, Cajamarca).

La celebración en familia es la semana santa, se prepara lo que se llama la mala rabia, que es plátano sancochado con queso, es una mezcla de dulce con saladito, siempre para esa fecha acostumbran comer un dulce. Para las velaciones, todavía se conserva la costumbre de que cuando han muerto bebidos invitan a los niños del barrio a comer los “angelitos”, que son buñuelos de yuca. (Joaquina, Piura).

Particularmente en nuestra familia también compartíamos algunas comidas típicas preparadas especialmente para la fecha. No era tanto de bailar porque era niño y los mayores se divertían a su manera. (Eulogio, Ancash).

Los maestros han vivido las celebraciones de los cumpleaños, la Navidad, el Año Nuevo, la Semana Santa, Todos los Santos, las fiestas patronales, como oportunidades para congregar a sus familias y expresar afecto y unión. Reconocen estas experiencias como costumbres y las valoran a nivel personal.

La mayoría de los maestros refieren que sus familias participaban de las costumbres y celebraciones de sus pueblos. Es importante señalar que estos recuerdos fluyen con bastante espontaneidad en los entrevistados. Algunos mostraron cierta añoranza porque ahora se mantienen alejados. Otros continúan participando de las celebraciones y costumbres en sus clubes provinciales en Lima, que es una manera de mantener un vínculo con su cultura de origen y con sus paisanos.

(...) asistíamos a todo evento que había de la iglesia y de las fiestas tradicionales que hacen, cortamonte, jalapato, los concursos de huaylas, concurso de danzantes de tijera. Todas esas cosas, festividades ¿no?...asistíamos, pero acá no. (Nery, Concepción-Junín).

En Chachapoyas, el 15 de agosto se celebra la fiesta de la virgen de Asunta...Una semana antes empiezan los preparativos respecto al deporte, el voley, invitan a algunos clubes de Chiclayo, Piura, hasta Cajamarca, Trujillo; en cuanto al folclore lo que es danza, también hay funciones teatrales, hay castillos en la víspera, aquí le dicen fuegos artificiales, y los actos litúrgicos. También los votos, que es la presentación de los platos típicos de la zona, lo que produce la zona, por ejemplo ahí se produce la yuca, se presenta, también de animales, por decir, gallinas, cuyes, eso es con la mayordomía. Cada persona que desee llevarse el voto, puede ser en familia, pero para el año, tiene que devolver el doble de cada cosa de lo que recibió, también hay la corrida de toros. En eso consiste la fiesta patronal. (Amanda, Chachapoyas).

Las faenas comunales aparecen como parte de las celebraciones comunales que involucran a la familia.

En nuestra tierra se celebra la fiesta patronal san Juan cada 24 de junio, yo como niño participaba en actividades que la escuela organizaba como tómbolas o kermes para sacar fondos, eso organizaban los maestros. Otra fiesta importantes es el 8 de setiembre, la virgen de la Natividad, también patrona del pueblo. Una semana la virgen de la Natividad y a continuación es la fiesta de las cruces, por eso dura bastante, los paisanos retornan para allá. El ambiente es mejor... Para la fiesta de la Natividad se destinaba un terreno especial, ahí la comunidad se encargaba de sembrar y cosechar, participaba todo el pueblo haciendo comidas y también con instrumentos musicales de la zona. Los niños ayudábamos arreando

los burros o caballos, que llevaban cargas de trigo, o sino en la era que se llama, el sitio donde se deja amontonado el trigo de la trilla, limpiando, recogiendo el trigo, a ventilar también ayudábamos a nuestros padres. (Eulogio, Ancash).

Había faenas comunales para realizar trabajos, construcción de canales para llevar el agua a las sementeras, había escasez de agua en ese entonces, hoy si hay bastante agua. Ahí realizaban faenas los habitantes al compás de música, al compás de caja, de tinkuyo que le llaman allá, algunos se encargaban de tocar, mientras otros alegremente realizaban sus trabajos. Las mujeres se encargaban de llevar almuerzo, también se organizaban en forma conjunta. (Eulogio, Ancash).

En las fiestas ... todas las comunidades se preparan, van a la fiesta, todos son bienvenidos, no tienen que comprar, pan todo el mundo prepara, chocho todo el mundo prepara, chicha todo el mundo prepara, todos preparan y te van a invitar ... en mi pueblo se celebra la semana santa, tienen sus mantos, se celebra con sus detalles, cada día tiene su nombre, y se tiene que respetar esos días, son costumbres, ... (Víctorio, Ancash).

Las costumbres son muy diferentes a las de allá, la lengua, algunas palabras que no se entienden, las comidas son diferentes, allá se come más mariscos, se comen tres comidas diarias, se cocina tres veces al día, en el almuerzo sopa y segundo, en la noche menestra y pescado frito o el majadito. Acá no, un desayuno, un almuerzo y un lonchecito Para dormir allá se acuesta uno más temprano, aquí se duerme menos. (Joaquina, Piura).

Para el corpus se hace una pequeña feria, de la costa se van los juegos mecánicos que es una novedad allá. Se festeja navidad, el concurso de nacimientos, de pastoras, de villancicos, hasta ahora es una tradición. Mi suegra en su casa hace concurso de villancicos, hasta ella sale de pastora. (Julia, Cajamarca).

Los siguientes testimonios nos muestran que en las celebraciones y fiestas patronales también se reproduce la segmentación social, entre los del pueblo y los del campo.

Aquí en Tinta hay dos clases de fiestas, el 5 y 6 de agosto se celebra la virgen de las Nieves, es la fiesta de los mistis, los que no están casi con el quechua. La marginación sigue todavía a los que son de la cultura quechua, muy poco participan o sea los campesinos, mas que todo llegan los residentes de Arequipa, Cusco, Lima, lo ven como la fiesta de los mistis. La fiesta de san Bartolomé ya es la fiesta de los runas, se dan como vacaciones los campesinos, no hay siembra no hay riego, las cosechas ya lo han hecho en julio. Venden su maíz en grano seco y ese dinero gastan ... hasta el 26 de agosto es como la despedida de la fiesta y gastan hasta el último centavo. Alrededor de la plaza, hay bebidas, toman, cantan el Solischallay, o sea, en cual de los toldos te vamos a gastar. Antes era la chicha, el vino, ahora ya la cerveza. (Constancia, Cusco).

El Corpus es fiesta de Cajamarca pero no de Celendín. Los campesinos venían y bailaban toda la tarde, traían a su santito y hacían misa, pero la gente de la ciudad lo veía como algo ajeno. La fiesta de Celendín es la Virgen del Carmen, ahí sí participa toda la comunidad, hay castillos, retreta, tarde de toros, cinco toros., esa fiesta dura todo el mes de julio, porque se hace en dos fechas, el 16 que es la fiesta de la virgen se hace para la gente de ahí, y el 29 para la gente que vive fuera. (Zulema, Cajamarca).

Es notorio que mientras Constancia se identifica con los runas, Zulema se incluye en la fiesta de la Virgen del Carmen propia del pueblo, no de los campesinos.

Es decir, las fiestas no sólo sirven para cohesionar sino también para afirmar las diferencias y la segmentación social. Sin embargo, Zulema se muestra crítica con las actitudes discriminadoras y excluyentes.

Dos docentes señalan que sus familias tomaban cierta distancia de las fiestas, no tanto porque no se sintieran convocadas por proceder de lugares y costumbres distintas sino por considerar que las celebraciones no eran adecuadas y podían traerles problemas.

No me gustaba como jugaban los carnavales, tal vez soy chapada a la antigua, yo era niña pero me daba cuenta que esas fiestas que hacían no estaban bien porque siempre después de los carnavales quedaban chicas embarazadas, no se si por los carnavales o porque los padres no las cuidaban... (Jeny, Lima).

La fiesta más grande es en diciembre con los negritos, comienza en navidad y termina el 20 de enero, de ahí vienen los carnavales hasta el 20 de febrero y se junta con la semana santa. (...) mi familia participaba pero no tanto, nos invitaban, íbamos a ver el baile, la adoración al niño, pero después nos retirábamos porque empezaban a tomar, con el huarapo que es de caña y con eso se mareaban. (Cira, Huánuco).

2.5 Experiencia escolar, capital cultural y currículo escolar

En esta sección analizo la relación entre la experiencia escolar y la experiencia en la familia, la utilidad de los aprendizajes escolares y la relación con los maestros.

2.5.1 Experiencia escolar

Del grupo de trece docentes, solo cuatro mujeres asistieron a centros de educación inicial. Para Nery y Julia fue una experiencia grata. Amanda dejó de asistir porque la profesora le pegó (a los 3 y 4 años) y Zulema se retiró porque se aburría e inició primaria a los 5 años.

Todos los docentes asistieron a escuelas estatales, excepto Cira que estudió la primaria en un colegio particular. Por razones económicas pasó luego a un colegio estatal.

A pesar de que no éramos adinerados, mi padre nos educó en un colegio particular. Antes tenía alguien que recomendar para ir al colegio, y mi madre dijo ya no nos va a alcanzar, somos cuatro y empezó con mi hermano mayor que lo pasó al colegio Leoncio Prado, que estaba al frente de la casa, y después poco a poco, para la secundaria, nos cambió a todos.(Cira, Huánuco).

Varios asistieron a escuelas rurales. Algunos recibieron el apoyo de familiares para estudiar la secundaria. Se alejaron de sus padres para ir a la provincia e incluso a Lima.

Yo no pensé sinceramente terminar mi educación primaria porque más a veces dedicado a las tareas domésticas ayudando a los padres y la situación económica de los padres no es fácil y así nomás no terminábamos. Pero felizmente gracias a mi tío, hermano de mi papá,...cada vez que venía me aconsejaba, yo lo veía como un héroe, mi padre también me decía tienes que ser como él... (Eulogio, Ancash).

2.5.2 Relación entre la experiencia en la familia, la comunidad y la escuela

Encontramos experiencias diversas respecto a como vivieron los maestros la relación entre su familia, su comunidad y su escuela.

Varios de los maestros colaboradores se declararon quechuahablantes, sin embargo, todos coincidieron en que en sus escuelas solo se usaba el castellano, aún en comunidades con predominio de la lengua quechua y donde los maestros eran del mismo lugar. Estos testimonios ratifican lo señalado por varios autores sobre la función castellanizadora de la escuela y muestran el divorcio de la escuela con las familias y las comunidades de los estudiantes.

Algunos colaboradores refieren que las clases se basaban principalmente en los libros más que en sus experiencias. Como tenían poco acceso a ellos, sus maestros les explicaban o dictaban. En algunos casos copiaban y en otros investigaban en una biblioteca.

Me acuerdo del viaje de Colón, eso muy bien explicaba, de los tres barquitos, daba ejemplo, decía que era como si viniera por el río Vilcanota y vio tierra y descubrió América. En secundaria, hemos visto ya que Colón navegó en el mar no en el río. (Constancia, Cusco).

(En secundaria) lo que más nos enseñaron eran de los libros, por ejemplo en historia de los héroes. En geografía la altitud, las regiones, pero más era de los textos, puro textos, así de la comunidad no. (Nery, Concepción-Junín).

También encontramos experiencias escolares más cercanas a su realidad. Algunos recuerdan que en las clases se narraban mitos o costumbres del lugar y realizaban visitas con fines de estudio a lugares de su localidad.

(En primaria) "El profesor Elmer nos daba trabajo, teníamos que narrar la fiesta del lugar, en una oportunidad yo narré lo que hicimos durante la semana santa y la fiesta de los difuntos" (Eulogio, Ancash).

Si trataban cosas de la zona. Lo hacían en secundaria, por ejemplo, íbamos a visitar un lugar cercano que se llama Levanto, Kuelap también, asistíamos a los

museos. Inclusive llevamos un curso de cocina y repostería y ahí preparábamos platos de la zona. (Amanda, Chachapoyas).

En Huánuco siempre hablaban de la historia del lugar y de los lugares turísticos más visitados, nos decían que vayamos a ver a Kotosh,... nos llevaban ahí... pasábamos el río para ir a conocer las Manos Cruzadas. (Cira, Huanuco).

Que me acuerde, no. Pero sí algunos mitos, leyendas. (...) En el colegio de secundaria había un terreno para sembrar y cada año ahí, la prepromoción trabajaba para sacar fondos, pero como parte de los estudios no se tomaba en cuenta. (Leoncio, Cusco).

Me enseñaron los pozos de petróleo que había al frente, nos llevaban al puerto, a visitar unos pozos, pero no, solo se basaban en lo que dicen los libros y nada más... llevaban a conocer el lugar donde estaban los trabajadores, al puerto, a la capitanía, en eso sí, pero extraer las clases de las experiencias propias de la comunidad no, sólo de los libros. (Joaquina, Tumbes).

Sobre el Perú, sobre Cajamarca, que tenemos un país rico en sus bailes, en sus comidas, en sus lugares turísticos que tiene, sus productos (...) Para el día del campesino hicimos una pequeña feria, incluso a mi muñeca la disfrazaron de paisanita, sobre los peruanos que somos un poco conformistas.... (Julia, Cajamarca).

La inclusión de actividades y contenidos relacionados con la vida de las comunidades se daba de manera esporádica. Cabe preguntarse si los estudiantes lograron percibir un conjunto coherente de conocimientos y prácticas como expresiones culturales de su localidad.

Es interesante como desde su actual experiencia de maestra, Constancia, quien actualmente participa en un programa de educación intercultural bilingüe, explica la ausencia de su comunidad en su experiencia escolar y como ha significado una limitación para su aprendizaje y desarrollo: *“Tal vez yo hubiera sido otra”*. Además señala que la condición de “misti” de su maestra era otro impedimento para que en la escuela se valore la cultura de los “runas”. Una vez más, la escuela aparece lejana a la realidad sociocultural de los educandos y de los propios maestros.

Me hubiera gustado que me hablen de mi comunidad y de las actividades que realizamos. Tal vez yo hubiera sido otra, hubiera participado más de mis saberes de mi casa, pero como no era, me quedaba callada, todos nos quedábamos callados. Seguro porque no había educación intercultural bilingüe. Mi profesora era de Tinta, pero era una señora que creo no creía en esas cosas hasta ahora. Ella no es del nivel de los campesinos, ella es del nivel de los mistis y seguro por eso no nos ha conversado nunca. Todos mis profesores no eran mistis, también había varios descendientes de los runas, como yo, En superior tampoco, no hablaban de esto porque recién el 2000 se ha creado educación bilingüe en el ISP y han convocado profesores de quechua. (Constancia, Cusco).

Zulema se refiere al racismo como una de las causas de la ausencia de la cultura local en el currículo escolar:

En aquellos años la gente creo que era más racista que ahora, conversar sobre las tradiciones del lugar, las cosas del lugar, era una cosa que no estaba bien, eso era cosas de cholos, cosa de indios, la gente de la ciudad es así, hasta ahora creo que es así, no creo que haya cambiado mucho, aunque cuando uno sale de ahí, creo recién valora más la identidad, las raíces, pero cuando están allá no, no se valora... (Zulema, Cajamarca).

Algunos manifestaron que en su tiempo existían problemas sociales aunque no en la dimensión actual, como el alcoholismo, la migración, que ellos veían o escuchaban, pero no se trataban en la escuela, sólo les aconsejaban alejarse y dedicarse a estudiar.

Los docentes entrevistados refirieron que en sus escuelas se aplicaban castigos.

(En secundaria)... el profesor (de matemática) me pegaba con un palito que tenía ahí, en la mano. Después tenía otra profesora que nos gritaba, nos gritaba ¿no?, pero... o sea... como te digo ¿no?... ¡brusco, fuerte!... (Nery, Junín).

A mi casi no me castigaban, pero habían castigos, arrodillados en las esquinas, en las piedritas, y hasta con ortiga. También su trato, era amical, con todos, solo cuando un chico no respondía, le caía. (Willy, Ancash).

(...) El castigo era que te hacían lavar ahí mismo y como hace calor, se secaba rápido, pero los compañeros te veían y ya sabían que si estabas sin blusa o sin medias era porque estabas sucio y eso daba vergüenza. La profesora de Geografía, si dabas mal el examen te ponía en chapitas, algo horroroso, estar en chapitas dos horas. Ella nos decía se van a acordar de mí, pero por una parte era bueno porque aprendíamos y eso inculcamos ahora a los alumnos. (Cira, Huánuco).

Nos encerraban, en el colegio había un cuarto oscuro con una calavera, y cuando alguien se portaba mal la encerraban en ese cuarto. En secundaria recuerdo cuando una compañera de mi salón salió embarazada y el muchacho se cambió de colegio y ella tuvo que dejar el colegio, doce añitos, en primer año. Seguramente sus padres no les aconsejaron.

Como reacción a estas experiencias la mayoría de los entrevistados manifiesta que no practica ninguna forma de discriminación ni castigos porque los tiempos han cambiado y además los estudiantes se vuelven más rebeldes. Solo una docente justifica los castigos de la siguiente manera:

“... yo digo que la enseñanza a la antigua debe volver, porque si no aprendías te daban chicote, en la secundaria llamaban a nuestro padres y ellos les autorizaban que nos den unos cuantos recuerdos para aprender y por miedo a nuestros padres teníamos que estudiar. Aparte del castigo, nos motivaban con una nota. (Cira, Huanuco).

2.5.3 Aprendizajes escolares y su utilidad para su vida y trabajo

Se les preguntó a los maestros sobre sus aprendizajes escolares. En un principio la mayoría respondió que no se acordaba de nada o casi nada, pero poco a poco iban evocando experiencias, gratas e ingratas, de su aprendizaje en la escuela.

Se evidencia una estrecha relación entre los aprendizajes y la afinidad o no de los colaboradores con sus maestros, expresada en estímulo, reconocimiento o sanción. Así reafirman la importancia de la dimensión afectiva en la relación pedagógica, en la cual influyen la edad, carácter, actitud, comportamiento y las preferencias de los docentes.

(En primaria)... me gustaba matemática (...) y recuerdo que siempre (la profesora) mostraba mi cuaderno a mis demás amigos de clase, para decirles así tienen que hacer el cuaderno, acá está bien ordenado (...) en secundaria como que le agarré un rechazo a la matemática, trigonometría...No le entendía nada al profesor porque (él) faltaba mucho a clases, entonces yo ya me desorienté, le agarré un rechazo total. Y ahí, el profesor me pegaba con un palito que tenía, en la mano. (Nery, Concepción-Junín).

Recuerdo que la profesora era buena, nunca he dificultado en aprender. Antes era sólo copiar, la profesora copiaba en la pizarra y en la puerta la profesora con el puntero, nadie podía salir al recreo sin acabar de copiar de la pizarra, igual era para irse a la casa. Todo era repetir y a veces, pelota, pelota, pelota y ya no había ya sitio para otra pelota (risas). Materiales casi no usaban. En secundaria el profesor entraba con su libro y empezaba a explicar, se acercaba a su pupitre, alumnos, buenos días, en el cuaderno de historia pongan tal título y se ponía a dictar. Después van a dibujar este mapa, y teníamos que ir a la biblioteca de la parroquia y buscar para hacer la tarea. (Constancia, Cusco).

El profesor Cornejo de Química y el profesor Quiñones, los recuerdo porque nos explicaban con detalle y paciencia que uno captaba de forma amena, el alumno ya no quería salir (...) y justamente yo llevo la carrera, Biología, Química y Física. En cambio, el de matemática era joven y no sabía explicar, no queríamos ir. Otra profesora Francisca Sánchez, tenía que estar atenta, porque ella era esposa de militar, seguramente por eso ella nos trataba así.(Cira, Huánuco).

Me gustaba cuando me hacían comprender, me gustaba cuando llegaban a mí, pero cuando no, me daba cólera, por ejemplo la profesora de inglés y será por eso que no me gusta el inglés, entraba, de frente ponía el título y yo no entendía nada, mis compañeros unos entendían otros no, pero ella entraba y salía. Lo más gracioso es que en marzo para el examen la misma profesora estaba ahí y quería ayudarnos. (Joaquina, Tumbes).

Es algo paradójico porque cuando era niño, era tímido no me gustaba salir al frente y mucho menos gran público, en cantidad como en la escuela. Recuerdo un profesor, Elmer, le gustaba que participemos y utilizaba diferentes estrategias. Un día salí a exponer y me dio aliento, yo no sé si hice bien pero me felicitó y eso me sirvió de aliciente. (Eulogio, Ancash).

Esta experiencia de reconocimiento por parte del profesor parece que influyó de manera muy positiva en el profesor Eugenio, quien narró que siendo un niño tímido, al terminar secundaria se desempeñó por varios años como locutor en una emisora

radial de Lima. Quiso estudiar comunicación pero no fue posible e inició estudios en el pedagógico de Huaraz. No obstante, ocasionalmente anima eventos.

Los aprendizajes más valorados son los que están vinculados a cosas prácticas, como cocina, repostería, corte y confección, contabilidad y la lectura. En segundo lugar están aquellos en los que participaban de manera más activa, como las visitas, exposiciones en clase, lectura de obras literarias y realidad nacional, prácticas de laboratorio.

Se puede decir, lo que es repostería, lo que es laboral, costura, que haya aprendido referente a ciencias muy poco, claro que hicimos experimentos pero muy poco lo aplico ahora. En letras, rescato lo que es lectura, si ahora leo es porque han impartido la enseñanza que debemos leer y lo bueno que me ha quedado es que trato de educarme, buscando textos para autoeducarme, para capacitarme mejor.

Un docente destaca como aprendizaje útil en su vida la matemática:

En primaria la matemática, como mi mamá dentro de su humildad tenía un pequeño negocio me sirvió las operaciones, suma, resta, multiplicación, entonces en la vida diaria lo que aprendí tenía que aplicarlo. En secundaria el curso lenguaje y educación cívica eran mis cursos favorito, todos me gustaba, mas bien el que menos me agradaba era química... Sobre nuestro país aprendí que nuestra bandera es blanco y rojo, a cantar el himno nacional y las capitales de los departamentos. Lima la capital del Perú. (Eulogio, Ancash).

El profesor Willy más que los aprendizajes escolares destacó su experiencia en un círculo de estudio que le permitió tener otra mirada de la historia del Perú.

Otro profesor,... invitaba a alumnos escogidos, a un círculo, en las noches, con vela, ...eran otros estudios, más políticos, ...me regaló un libro el materialismo histórico, ... Sobre el Perú me dijeron algo de verdad... una parte que no era cierto, por ejemplo, Túpac Amaru, no era un pobrecito... que no todos los que figuran en los textos lucharon por la independencia, ... los verdaderos hijos del pueblo, no figuran. (Willy, Ancash).

Sobre los peruanos, sus héroes, la guerra con Chile. Ya en secundaria aprendí que hay muchos héroes anónimos,... ellos fueron los que dirigieron, mandaron pero los que realmente derramaron su sangre en el campo, fueron los soldados peruanos. (Eulogio, Ancash).

También encontramos referencia a la falta de pertinencia:

En secundaria teníamos un curso de formación laboral y el colegio tiene hasta ahora un terreno... Una técnica nos enseñaron, nos daban un palito de habas y teníamos que medir y poner dos semillas. Pero si hiciéramos así cuanto nos demoraríamos. Nosotros abrimos el surco y ahí ponemos. (Constancia, Cusco).

De primaria casi no recuerdo cosas, mi profesora era una persona mayor, toda la primaria con una sola profesora...una cosa que haya sido significativa, que te haya hecho pensar, no. (De secundaria) no me acuerdo de las fechas, pero sí que eso es lo que más nos pedían, los años, teníamos que memorizar toda la historia del Perú, ...de geografía también me acuerdo en 5º de media, (mi mamá) era

profesora de arte, pero nos sacaba a la pizarra a dibujar los mapas y cada provincia con su capital, como a ella no le gustaba arte, entonces nos hacía geografía y nos mató. (Zulema, Cajamarca).

El profesor Victorio cuenta que su experiencia escolar fue dura. Destaca y valora la presencia de maestros que “se fijaron” en ellos, aunque incluyendo castigos.

Yo hasta tercer grado no sabía ni leer ni escribir. Me recuerdo que en primer grado llegué a escribir mi nombre, pero no sabía que letra, que consonante, que vocal, estaba utilizando, seguramente me habían apoyado mis hermanos y yo memoricé.... Pero llegó un profesor Félix Caldas se llamaba, de la provincia de Pomabamba, y seguramente se fijó en nosotros y empezó con las vocales, con las consonantes, sílabas, palabras, y un puntero colgado en la pizarra y seguramente al miedo de eso, cada día ... aprendíamos esas dos palabras, sino ya te metía un palazo, un palmazo, yo no sé. Pero hubo algunas ventajas y unas desventajas.(Victorio, Ancash).

El mismo docente manifiesta una experiencia que evidencia que las buenas notas no siempre expresan buen aprendizaje.

En secundaria, seguramente he aprendido algo, pero lo que me quedó grabado es esto. Para mí era un pecado sacarme menos de 15 en comunicación, hasta tercero, cuarto de media. Hasta que llegó un profesor de Yauya, José Pasco, y primer examen me saco un 12 y empecé a reclamar por qué profesor. Después me llama y me dice mira aquí no has hilado, has escrito con b y no con v, ahí comprendí que los profesores no me habían corregido ortografía y al final el profesor me dijo no solo es culpa del profesor sino que pongas un poquito de tu parte ahí esta el diccionario, preguntar al profesor, fue un baldazo de agua y empecé a darme cuenta que estaba mal y buscaba de mejorar. (Victorio, Ancash).

La profesora Nery y el profesor Eulogio destacan los consejos de sus maestros y el aprendizaje de actitudes:

Los consejos, orientaciones que me dieron los profesores (Eulogio, Ancash).

... la disciplina, el orden, la responsabilidad. A mí me gusta, de repente eso he copiado ¿no? o sea que los niños sean más ordenados en sus cosas ¿no?, de repente en sus cuadernos, en su misma presentación, en sus casas, o sea les hablo ¿no? de que todo debe tener un orden, las cosas deben estar ordenadas,... por ejemplo las mochilas deben estar para no olvidarse las cosas listas un día antes, en la noche... (Nery)

2.5.4 Relación con sus maestros

Varios estudiosos han señalado, que la formación profesional de los maestros, aún sin saberlo, se inicia durante su experiencia como alumnos. Desde ahí elaboran representaciones mentales acerca de lo que significa ser maestro y sobre su quehacer. Por ello es de gran interés conocer las relaciones que los maestros entrevistados establecieron con sus maestros.

Desde su experiencia infantil, Willy nos cuenta su admiración por los maestros de su pueblo, vistos como seres extraordinarios, de élite.

...en esa época yo usaba mi pantaloncito de lana, mi ojota, yo veía al maestro como iluminado, antes los maestros iban de distintos lugares, dignos de admirar, no se juntaban con todos, tenían su punto de encuentro, como yo aprendí a leer rápido me hice querer, le decían a mi padre el negrito, como yo era quemadito, mi padre como era policía retirado ya tenía cierto nivel y eran amigos. Lo que más admiraba era su elegancia de ser maestros, su vestimenta, sus zapatos brillantes, el orden que tenían. (Willy, Ancash).

En contraposición encontramos testimonios que expresan dolor al haber sido objeto de discriminación o injusticia por parte de los maestros.

Alumnos que no éramos económicamente muy pudientes, el trato era diferente... en Arte, queríamos pintar en óleo, pero daban opción sólo a la gente que puede más, las demás nos quedábamos con las ganas, mirando, (...) a mí me encantaba el básquet, pero lamentablemente la profesora daba preferencia a la gente más pudiente. Jugaba muy bien pero para viajar a la zona de Tarapoto, la profesora no me dejó, por eso, yo digo, todos mis alumnos son iguales, a mí no me interesa la situación económica, ... Yo ya era grande y me daba cuenta,... Algunos profesores venían de otro lugares... pero había dos o tres que siendo del lugar no nos daban el trato igual a las alumnas. (Amanda, Chachapoyas).

A otros niños...les insultaba, sucio cochino, inclusive indio, cholito, yo pensaba por que trataba así, ella tampoco era de la ciudad, era del distrito. En Huari, seguro en la misma provincia a ella también así la trataban, por eso así nos trataba. (Eulogio, Ancash).

Mis colaboradores rechazan la discriminación en general, pero son más críticos con aquellos maestros que eran del mismo lugar.

También les pregunté sobre qué de lo que vieron hacer a sus maestros, ellos replican con sus alumnos, y qué no hacen o no harían siendo ya maestros. Sus respuestas traen a la memoria algunas experiencias que no se habían animado a relatar antes.

... no haría lo que me hicieron, que los profesores leían el libro al frente, lee tú y venían algunas preguntitas, y ya (...) Siempre fulanito de tal... porque hay tantos niños que tienen tantas habilidades, pero se sienten cohibidos porque no les dan la oportunidad (...) Siempre he criticado cuando estaba en secundaria, sentía cólera porque no me daban la oportunidad, me dolía en el alma y llegaba a mi casa y a mi madre le contaba. (Amanda, Chachapoyas).

Pegarles, en primaria si me han pegado con una regla y acá en Lima una profesora me tiró una cachetada. Lo que tú sientes es horrible, yo por ejemplo creo que si me hubiera sentido de otra manera yo le hubiera gritado a la profesora pero me lo he guardado (silencio). Eso es algo que no hago actualmente porque sí lo hacía, los amenazaba. Ser madre te hace cambiar mucho y por otro lado la misma experiencia, con las capacitaciones, el trabajo con el PIEDI, todo lo que trabajamos de autoestima, y todo eso me ha ayudado, he cambiado la manera de ver la educación, la manera de ver a los niños, no imponerles, no rechazarlos sino decirles que pueden mejorarlo. (Zulema, Cajamarca).

Eulogio refirió una experiencia que dijo prefería no recordar y que era la primera vez que la compartía.

(En primaria) una profesora que vino a reemplazar a una profesora titular... Yo era tranquilo, respetuoso, y me llama y me dice: vas y me traes un palo grande y grueso. Los otros niños eran inquietos y justo uno había hecho travesuras que no le gustaba a la profesora. Yo obedientemente salgo y por querer cumplir con la profesora, regreso trayendo el pedido, y me dice, ya, vamos a probar, pon las manos y me da tres palazos en cada mano y ahora si a tu sitio. Después llama a mis compañeros y hace igual. Yo decía por qué a mí me ha pegado, si no he hecho nada, mas bien yo he obedecido, ahí aprendí que no hay justicia, tendría 9 años. Quería quejarme a mi papá pero en ese tiempo había la idea de que a base de castigo todo se aprendía. (Eulogio, Ancash).

Una docente relató un acto de corrupción que la perjudicó, pero no encontró apoyo ni en la escuela ni en sus padres para hacer un reclamo.

Tuve una mala experiencia, yo tenía todos mis cursos aprobados (5º secundaria), pero al sacar mis certificados me doy con la sorpresa de que tenía notas desaprobadas porque habían cambiado mi nota con otra compañera que había pagado. El auxiliar se cerró, él ponía las notas en las actas y otra vez tuve que hacer 5º año... Ese año fue bien largo para mí. (Cira, Huanuco).

Como aspectos positivos que vieron en sus maestros, refieren:

En primaria recuerdo sobre todo al profesor Elmer Hidalgo, preparaba su clase como ahora, su diario de clase, nosotros pensábamos, tiene su cuaderno de cuando era estudiante y eso nos enseña. También tenía sus momentos en que nos llamaba la atención, pero no como la otra profesora. Era muy entusiasta, de una escuela pequeña que era, se hizo una escuela moderna incluso secundaria, ahora hay inicial, primaria y secundaria. Nosotros también ayudábamos haciendo adobes, con nuestros padres y él incentivándonos. (...) nos decía cuidado que hagan como otros que se van a Lima y ya no siguen sus estudios, se dedican a otras actividades. Tienen que ser mejores que sus padres, incluso mejores que yo. Su clase era dinámica, cuando se trataba de ciencias naturales, nos sacaba al campo y nos hacía coger la flor, las hoja, que así nomás no era frecuente ese tipo de clases. (Eulogio, Ancash).

De secundaria me acuerdo, siempre nos emocionábamos, una persona de Lúcumá que vivía en Venezuela y luego pasó a Estados Unidos, regresaba y venía al colegio trayendo algunos regalos, trajo un reloj, algunos aparatos de telescopio, a veces venía con textos. Los profesores para hacernos reflexionar, nos decían: a ustedes ¿no les gustaría ser como él? de aquí de Lúcumá ir a Lima, de ahí un poquito más allá y regresar a su pueblo y traer algunos recuerdos, porque no es salir y que termina ahí, también hay que recordar de donde salimos nosotros, nuestro origen... (Victorio, Ancash).

En los testimonios encontramos distintas formas de relación: de sumisión al poder del maestro, aunque sea injusto, de exclusión por pobreza, de humillación por el origen, pero también de reconocimiento, de aliento para superarse y de valoración del origen. Mientras Eulogio, tuvo la oportunidad de interactuar con profesores distintos y de experimentar no solo el maltrato sino el reconocimiento y el estímulo, distintos elementos para ir construyendo una imagen de maestro, de su trabajo en la escuela y

como agente social en la comunidad, Zulema, tuvo toda la primaria la misma profesora, y por lo tanto menos oportunidad para comparar y elaborar ideas acerca de lo que significa ser maestra. Sin embargo, ambos han desarrollado una actitud crítica y han afirmado su opción por la docencia.

Conviene señalar que los distintos tipos de relación con sus maestros no fueron vividos de manera pasiva por los estudiantes, sino más bien silenciosa. En la memoria de los colaboradores perdura “lo no dicho”, en su momento debido a que no contaban con espacios para expresarlos. Sentimientos como la cólera, la indignación, el dolor, el silencio, la impotencia, la aversión, (Zulema y Amanda, Eulogio, Nery) ante el maltrato por parte de un maestro; la satisfacción ante el reconocimiento, el aliento, la atención personalizada (Eugenio, Nery, Víctorio), que los animaron a superarse.

También emergieron las ideas con las que trataban de explicar el comportamiento de sus maestros: “esposa de militar”, “seguro así la tratan en la provincia”, “tiene su cuaderno de cuando estudiaba y eso nos enseña”.

De esta manera es posible ver la fuerza del currículo oculto en la formación de las representaciones tanto sobre los maestros como sobre los estudiantes.

2.6 Experiencia de formación docente

2.6.1 Elección de la profesión

Sólo tres docentes refieren que desde niños sintieron atracción por la profesión, pero también intentaron otras opciones antes de iniciar estudios pedagógicos. Para la mayoría, el magisterio fue la segunda y hasta la tercera opción, sin embargo todos afirman que les gusta su trabajo. Sólo dos maestros dijeron que si actualmente tendrían que elegir, elegirían derecho,¹⁰⁷ los demás elegirían educación. La mayoría de los egresados de institutos pedagógicos hicieron complementación académica para obtener grado universitario de Licenciados en Educación.

En todos los casos, el factor económico tuvo gran influencia en la elección de la profesión, pues la docencia era la más asequible a sus posibilidades familiares. Varios trabajaron antes y/o durante los años de la formación inicial o recibieron apoyo de parientes.

¹⁰⁷ Uno de ellos está estudiado Derecho y el otro ya concluyó.

Mi idea era estudiar bellas artes, ese fue mi sueño, (...) El año que terminé secundaria fue el año 78 y quería estudiar bellas artes, el año 79 mi madre me mandó acá a Lima a ver que podía hacer, aquí ya tenía a mis hermanos mayores, pero me fue imposible postular, por razones económicas... El año 80 como vi que aquí no podía hacer más cosas y aparte también estuve enferma, regresé a Chachapoyas, a postular a la escuela norma. Ingresé el año 80. (Amanda, Chachapoyas).

Empecé en 1996 y terminé el 2000. Anteriormente pensaba ser aeromoza, el sueño siempre de alguien. Pero no pude, mis padres no contaban con los medios económicos, averigüé y tenía que depositar dos mil dólares, y mi mami me dijo que no iba a poder ser. Pero siempre me inclinaba a los niños, así que la segunda opción, me presenté al pedagógico, ingresé y estudié. (Gina, Ancash).

Enfermería era lo que quise estudiar hasta el final, pero en un momento determinado decidí cambiar, más que nada porque mi mamá es una persona que nos ha criado sola a los tres y quería que salgamos a estudiar a Lima. Ingresé a la universidad (particular) y empecé a estudiar cooperativismo...y mi mamá no pudo pagar y regresé. Quise entrar a contabilidad pero tenía que empezar todo de nuevo entonces decidí ser maestra, ahí sí me aceptaban. (Zulema, Celendín-Cajamarca).

Al terminar secundaria me gustaba ser maestra (...) Mi primera opción era ser enfermera de la FAP, me gustaba por su uniforme blanquito, vine pero pedían muchos requisitos y mi papá dijo, no puedo, estudia otra cosa. ... Dije voy a ingresar a ser novicia y paralelamente voy a estudiar educación, mi mamá quería pero mi papá no, pero ya seguí educación. (Cira, Huánuco).

Mi sueño era ser mujer policía pero por mala suerte el año que terminé mi papá pasaba una situación económica extrema, no pude venir. Soy comprensiva, pero si dije no voy a perder mi año, así que fui a investigar al ISP (...) me presenté, ingresé. Me gustaba ser policía porque veía la televisión, el uniforme, tal vez por mi carácter fuerte, pero después me enamoré de la profesión, me gustó lo que me enseñaron el primer año en el pedagógico. Yo postulé, no sabía nada de ser maestra, pero me fui enamorando de la profesión. Nos explicaban que íbamos a tratar a niños de 1º a 6º y en todas las áreas, eso me gustaba involucrarme en todo, me gustaba la responsabilidad de tener niños (...) Me gradué con título de profesora de primaria. (Joaquina, Tumbes).

Yo estudié en el ISP Don Bosco (...) yo soy de la segunda promoción de Piscobamba. Desde que estudiaba teníamos que trabajar sábados y domingos en el oratorio. También tenemos un biohuerto y después se repartía a la gente que más necesitaban. Eso como voluntario, pero para mi familia tenía que trabajar duro en la chacra, mi esposa, un hijo y dos hijitas. (Victorio, Ancash).

Los testimonios revelan que los docentes colaboradores, una vez más, debieron asumir las limitaciones derivadas de una precaria economía familiar. Con sentido realista, no se desanimaron de seguir estudios profesionales, optaron por educación aprovechando las oportunidades a su alcance. Solo dos docentes del grupo comenzaron a trabajar en aula sin título y paralelamente realizaron estudios de profesionalización.

Un factor importante en la elección de la profesión, sobre todo en quienes la docencia fue su primera opción, es el contacto temprano con maestros de trato

cariñoso que les brindaron estímulo y reconocimiento. También la presencia de algún familiar maestro que despertó su admiración y deseo de ser como ellos.

Yo tenía bien claro ya desde pequeña, desde que entré a la escuela, ser profesora porque en los primeros grados tuve una profesora muy buena, muy cariñosa, conversadora, y vivía cerca a la casa y nos hicimos muy amigas desde que entré a la escuelita y en las tardes yo me iba a su casa a jugar (risas) con sus sobrinos, o hacer algunas tareas y desde esa fecha yo tenía en claro que me gustaba ser profesora y quería siempre ser profesora (...) yo tenía esa vocación. (en secundaria) en el grupo que vivíamos en la cuadra de la casa ayudar a los niños a hacer la tarea, les enseñaba juegos, les enseñaba a cantar, a peinarles, o sea jugábamos ya como a la profesora y a los alumnos y siempre estábamos así rodeados de los niños. (Nery, Concepción-Junín).

De niña quería ser enfermera, doctora a los 10 años, me gustaba su uniforme. Mi tía era profesora (...) yo la veía que hacía sus títeres y desde ahí ya me empezaba a gustar. Ella también me animó para ir al pedagógico y así me decidí para ser profesora. (Julia, Cajamarca).

A algunos, sus padres o familiares les inculcaron la idea de que ser profesional es una garantía en la vida, tanto en lo económico como en la formación personal. Un docente relató que desde pequeño su abuelita, quien no tuvo la oportunidad de ir a la escuela, le inculcó el deseo de ser maestro,

Nunca había pensado otra cosa...mi mamá me trae acá a la sierra enfermizo, ya iba a morir, me iba a dejar pero con todo listo para mi entierro, pero no morí. Mi abuelita, en su creencia, en su mundo, buscó uno que miraba, uno de oráculo, él dijo, que no iba a morir, que iba a ser profesor y que iba a cuidar a mi abuelita cuando fuera grande. De ahí me decía, vas a ser profesor, pero tienes que estudiar, tienes que ser bueno. Siempre me controlaba, desde pequeño, me olía la boca si estaba fumando, con malas juntas, le agradezco a mi abuelita que me enseñó esas cosas. (Victorio, Ancash).

Llegó un tiempo, mi tío que estudiaba derecho en el Cusco y me dijo está bien todo lo que haces pero no puedes perder tiempo, debes estudiar alguna carrera porque es muy importante, si de repente no te mantienes bien te puedes dedicar a la bebida, las mujeres; me han contado que actividades de folclore, de arte, etc. no conducen a algo bueno, me hizo reflexionar y postulé para educación, ya ingresé. Ya dejé eso de la radio. Pero me gusta participar cuando hay eventos, he hecho cursos de oratoria. (Eulogio, Ancash).

Es importante señalar que el grupo de maestros colaboradores se formó en las décadas del 80 y 90, que coinciden con los años de la crisis económica y de la violencia política en el país. Las experiencias de Leoncio y Nery muestran como el contexto nacional influye en la vida de las personas, condicionando e incluso modificando decisiones ya tomadas.

Con una beca fui a la universidad del Cusco, San Antonio Abad, para estudiar ingeniería, pero (...) tuve que dejarlo por falta de economía, fue el paquetazo de Alan. Recuerdo que fuimos de paseo con unos amigos y para regresar la plata ya no valía nada. Por eso tuve que regresar, yo fui becado, pero no alcanzaba para los gastos en el Cusco. Trabajé y después ingresé al instituto pedagógico de Tinta,

Túpac Amaru. Ya me decidí por el magisterio y me gustó, ahora me gusta. (Leoncio, Cusco).

Los años de estudio en Huancavelica coincidieron con los años de la violencia política en nuestro país. ... el temor producido por la explosión de bombas y por las detenciones que hacía la policía, sobre todo cuando se trataba de jóvenes. (Nery, Concepción-Junín).

Del testimonio de Nery, es posible inferir que muchos jóvenes como ella habrían evitado mostrar expresiones culturales que los volvieran sospechosos. Por ejemplo, identificarse como quechuahablantes, lo cual puede explicar su actitud con el curso de quechua en el ISP.

Un caso peculiar es el de Jeny, quien nació y creció en el distrito de Independencia en Lima. Ella al terminar la secundaria, por la apremiante necesidad, viajó con un tío a Satipo para trabajar como profesora. Desde el primer año consiguió nombramiento interino, luego se profesionalizó como profesora de ciencias agropecuarias pero siempre se ha desempeñado en primaria.

El 88 vine a Lima, a postular a La Cantuta, pero mis primos me dijeron que tenía que ser un año, y como no tenía, me regresé a trabajar. Era para la profesionalización que me permitía estudiar y trabajar. Regresé el 89, ingresé y empecé a estudiar. Mi título ha salido como profesora de ciencias agropecuarias, como trabajaba en la selva, yo pensé especializarme en plantas, pero en eso vinieron los de Sendero Luminoso, me cambió los planes. (Jeny, Lima).

2.6.2 La formación docente y el capital cultural de los estudiantes

Los cambios promovidos por el MED en la formación docente durante los años 90, que incluyó la formación intercultural bilingüe, no se evidencian en los relatos de mis colaboradores.

Los maestros entrevistados, coinciden en que su formación profesional fue en castellano, siguiendo con la práctica monolingüe de la escuela primaria y secundaria, aún en centros de formación ubicados en zonas de habla quechua como Cusco, Ancash y Huancavelica.

En superior tampoco, no hablaban de esto porque recién el 2000 se ha creado educación bilingüe en el ISP y han convocado profesores de quechua. (Constancia, Cusco).

No, mayormente se hacía debates, trabajo en grupo, pero hablar de donde vienes, que lengua hablas, no, nada de eso. (Gina, Ancash).

Nada del quechua ni lo mencionábamos... (Cira, Huanuco).

Ya la familia de Nery había dejado el quechua para insertarse en Concepción y adecuarse mejor a la escuela primaria y secundaria. Estudiar de manera tradicional un curso de quechua en la formación docente no fue una oportunidad para recuperar y revalorar la lengua de sus abuelos, más bien reforzó el modelo de escuela monolingüe y monocultural en la que se insertaría como maestra.

Yo estudié en Huancavelica la carrera y llevábamos cursos de quechua, pero nunca aprendí a hablar. Hasta ahora tengo mi libro ahí, un diccionario de quechua. Era un curso y teníamos que dar el examen en quechua y sólo para el curso he tratado de aprender algunas palabras. Y parece mentira, yo me aprendía todas las palabras del texto y cuando dábamos examen sacábamos más alta nota que los que hablaban en sí el quechua. (Nery, Concepción-Junín).

Son pocos los maestros entrevistados que manifestaron que en su formación inicial se tomaban en cuenta las distintas expresiones culturales de los estudiantes o de la localidad. La mayoría señaló que es en el momento de la práctica profesional, sobre todo en áreas rurales, cuando se pone en evidencia esta carencia y se trata de rectificar.

Sí tomaba en cuenta, mayormente cuando íbamos a la práctica profesional, que lo hacíamos en la zona rural más lejana, tomábamos en cuenta la realidad. Creo que la formación fue adecuada y útil para el trabajo. (Amanda, Chachapoyas).

Específicamente no, pero algunas cosas interesantes es que aprendimos un poquito de la carpintería, los biohuertos, crianza de animales menores, o sea prácticamente lo que era nuestro, (...) También a preparar abonos no químicos, sino naturales, eso, la lombricultura y preparar humus. Teníamos un profesor y cursos complementarios, no sólo lo que dice el estado. (...) Sí, tomaban en cuenta las leyendas, el trabajo que hace la gente, costumbres de la gente, lo que produce. (Victorio, Ancash).

Había un profesor que nos enseñaba algo de historia y nos involucró con la danza, él hizo algo de identidad para nosotros, eso más que nada. (Zulema, Celendín-Cajamarca).

Para ampliar información sobre el aporte de la formación docente a la valoración de la diversidad cultural en nuestro país, pregunté por lo que aprendieron sobre el Perú y los peruanos. Varios docentes respondieron lo que recuerdan de los cursos de Historia y Geografía, por ejemplo las regiones naturales, la riqueza de nuestro país, los héroes.

Que Túpac Amaru había luchado por el pueblo de Tinta, que los españoles cuando llegaron hacían muchos abusos, y a los hombres les obligaban a casarse a una edad creo y los mandaban a las minas de Potosí y de ahí no volvían. A las mujeres las abusaban y de ahí empezó la revolución. (Constancia, Cusco).

La formación que te da el pedagógico es totalmente opuesto a lo que necesitas en la escuela, hace falta que la formación se acerque más a la escuela, al aula, después en la práctica aprendes otras cosas. Claro que lo del pedagógico nos sirve de base pero la formación tiene que acercarse más a la realidad porque te

vas a trabajar a sitios que no hay luz, no hay agua, te bañas en la acequia, comes lo que puedes. (Zulema, Cajamarca).

De los testimonios es posible inferir que la formación docente no incorporó el capital cultural de los estudiantes como referente para su formación profesional. El predominio de un enfoque monocultural no contribuyó a que ellos comprendan la diversidad y complejidad de nuestra realidad cultural ni les preparó para brindar una educación que valore la vida de sus futuros alumnos y de sus familias.

2.6.3 Lo más valorado de la formación docente

Los maestros manifiestan distinta valoración sobre distintos aspectos de su formación. Mientras algunos destacan la práctica profesional como lo más significativo, otros valoran la metodología, la teoría y las actividades fuera del aula que ampliaron su visión de la realidad.

La práctica docente supongo yo, porque es lo que más me impactó, me gustó y lo hice mejor; de los cursos, no me acuerdo... (Zulema, Celendín-Cajamarca).

Lo que más valoro es la práctica profesional. La primera práctica la hice en Santa Teresita, uno de los mejorcitos. (Julia, Cajamarca).

Lo que más recuerdo es la creación de cuentos, y me sirve hasta ahora porque yo misma les creo cuentos, adivinanza, poemas para mis niños. (De los profesores) el dominio de su tema y también la metodología, pero el dominio porque si no sabes por más metodología que sepas no vas a lograr nada. Han sido buenos profesores porque sino, no me hubiera enamorado de la carrera (...) Nos decían que había que empezar por lo más cercano. Yo no conocía mucho, mis papás no eran de sacarnos porque nuestra economía no lo permitía... En el pedagógico nos hacían conocer, nos llevaban o por fotografías nos mostraban. Llevamos como preparar los materiales, música también llevamos, aprendí a tocar flauta, los cursos eran mas profundos que en la secundaria. (Joaquina, Tumbes).

Lo dirigían unas monjitas, bien exigente era y la formación buena. La responsabilidad, la puntualidad (...) Eso trato de poner en práctica ahora en el trabajo. (Leoncio, Cusco).

De mis años de formación yo valoro la enseñanza que nos han impartido, sobre todo la metodología, técnicas, formas de estudio (...) Lo más útil, es la metodología para llegar al alumno, para que me entienda. (Cira, Huanuco).

(...) nos han enseñado que para dar una clase teníamos que preparar con anticipación los materiales, el diario, o sea la clase que vamos a (hacer). Con un día de anticipación preparar todas las cosas o pedir a los niños las cosas que van a traer. (Nery, Concepción-Junín).

Nos sacaban también al campo para trabajos de ciencias naturales, yo tenía experiencia desde primaria. Después los debates, exposiciones, por grupos, nos sacaban al frente. Los talleres musicales, nos hacían cantar, bailar, así en vías públicas. (Eulogio, Ancash).

A diferencia de quienes se formaron en programas regulares, los docentes colaboradores que siguieron los cursos de profesionalización no contaron con un período de práctica profesional supervisada, asumiendo que se desempeñaban de manera satisfactoria en su centro de trabajo. El profesor Willy vivió ambas experiencias.

En el pedagógico, como estudié en vacacional (profesionalización) contaban la práctica del aula, no había nada, nada, (de práctica) o a veces nos llevaban a mirar algo que había de vacacional, pero no, nada. En la universidad hice mi práctica profesional en la escuela de aplicación, el asesor de práctica más observación. Lo que recuerdo más, es que una vez que fui a práctica con un poco de copas, y el profesor se dio cuenta pero me dejó trabajar, cumplir, pero después me llamó, me dijo, nunca hagas eso, si eso pasa cuando estés trabajando mejor no vayas, el olor mismo que van a pensar tus alumnos, tus colegas, los padres de familia, mejor te quedas en tu casa. Eso me ha quedado. (Willy, Ancash).

En la modalidad de profesionalización, el contacto entre colegas con experiencia en aula es muy valorada por Jeny. En este caso, la práctica se refiere a los cursos de la especialidad de agropecuaria, no a la práctica docente.

(...) conversamos con los profesores (colegas) que venían de la costa, de la sierra, de la selva, muy buena experiencia he tenido ahí, he aprendido bastante. De los profesores (de la universidad) aprendí más que nada de su experiencia, porque nos daban una base de teoría y todo era práctica. Los cursos de Didáctica, Psicología de aprendizaje, los llevamos a larga distancia. (Jeny, Lima).

Jeny menciona también el aporte de la formación profesional en su desarrollo personal:

Lo que más valoro de la formación es que aprendí a ser independiente, a valorar mi persona misma, que se puede conseguir cuando uno se propone algo, sólo es el momento de iniciar algo y ver la forma como llegar hasta el fin. Eso es lo que aprendí y hasta ahora lo practico. (Jeny, Lima).

Los maestros, ya con varios años de experiencia, se muestran críticos con su formación inicial. En esta actitud confluyen dos factores, la experiencia en aula, donde deben enfrentar situaciones para las cuales no fueron preparados y la actualización profesional.

(...) en el pedagógico he tenido cursos de práctica, nos han enseñado de manera tradicional, una canción a la mamá, presentar una lámina, solamente con una mamá, de ahí, teníamos que escribir mamá, de ahí el análisis, ma, me, mi, mo, mu, y de ahí la síntesis. (Constancia, Cusco).

No, falta mucho, recién en el cuarto año se dedica a tu propia carrera, debe ser desde el primer año, sobre el proceso de aprendizaje, sobre todo el primer grado que es diferente. Las prácticas son pocas, solo el último año son tres meses. (Gina, Ancash).

Había cursos que no tenían nada que ver con la carrera. Talleres, teatro, talleres de lectura, eso es lo que más se necesita. (Julia, Cajamarca).

La formación que te da el pedagógico es totalmente opuesto a lo que necesitas en la escuela, hace falta que la formación se acerque más a la escuela, al aula, después en la práctica aprendes otras cosas. Claro que lo del pedagógico nos sirve de base pero la formación tiene que acercarse más a la realidad porque te vas a trabajar a sitios que no hay luz, no hay agua, te bañas en la acequia, comes lo que puedes. (Zulema, Celendín-Cajamarca).

Son pocos los maestros que recordaron alguna experiencia o enseñanza para desarrollar su sentido crítico durante la formación docente.

Una vez, el profesor de Educación Física, también enseñaba arte, organizó sociodramas en la plaza de armas...Nosotros teníamos que improvisar y representar las actitudes, las maneras que tenían las autoridades principalmente de la ciudad (...) Me acuerdo que yo hice de prefecto, otro de sacerdote, la policía, etc. La alcaldesa era bien drástica, muy rígida y no le gustó a las autoridades. Al día siguiente todos teníamos que ir a constituirnos a la prefectura porque habíamos sido denunciados porque habíamos satirizado, imitado a tal cual autoridad (...) la población nos apoyó, vinieron a defendernos, nada de malo han hecho, mas bien deben reconocer algunas debilidades que tienen las autoridades. (Eulogio, Ancash).

A pesar que tenemos riqueza natural, árboles, minerales, riqueza ictiológica, un país rico en materia prima, sin embargo dependemos de otros países desarrollados en el mundo. Me preguntaba a que se debe eso y recordaba a Antonio Raymondi, el italiano, que había dicho que el Perú es un mendigo sentado en banco de oro y tiene razón. Analizaba quizá nos falta voluntad, decisión, ser unidos los peruanos. Muchas veces reina el egoísmo, vemos corrupción en diferentes estratos sociales, autoridades que no respetan ni hacen respetar las leyes. Inculcarles a los niños para superar esas debilidades que tenemos (Eulogio, Ancash).

... aprendí que los peruanos podemos lograr algo significativo si empleamos de repente la fuerza. Yo estudié en una universidad muy conocida (...) los estudiantes mismos eran rebeldes (porque) querían hacer valer sus derechos, ... (los maestros) no podemos basarnos en un texto o lo que el gobierno nos manda, tenemos que formar a los niños de acuerdo a la realidad que estamos viviendo, cambiar la manera de pensar de todos los peruanos, más liberal, ... lo que es más útil y no lo que nos mandan. Ver lo que te va a servir, lo que va a ser útil para el país. (Jeny, Lima).

Es pertinente recordar que entre los años 1980-2000 en el Perú vivimos un largo período de violencia política y probablemente en los ISP no se tocaban temas que cuestionaran la realidad por temor de los formadores a ser acusados de apología del terrorismo.

2.6.4 Influencia de los formadores

Es innegable la influencia de los formadores, no sólo en el aspecto académico, sino en la configuración del significado de la profesión misma, de lo que significa ser maestro, sea de manera explícita o implícita. Como lo evidencian varios testimonios, el período de formación fue una oportunidad para que los nuevos maestros ratifiquen su opción o se “enamoren” de la profesión.

Han sido buenos profesores porque sino, no me hubiera enamorado de la carrera. (Joaquina, Tumbes).

Nos decían no estudien por tener simplemente el título, estudien para que sean docentes de respeto, activos, creativos, solidarios, identificados con la comunidad, sobre todo para apoyar a los niños y a los padres, esa es su finalidad no sólo el título. La profesión está a veces mal vista, se dice a veces profesorcitos, a veces más por el sueldo. Si quieren estudiar otra carrera mejor estudien esa carrera. En cuanto al sueldo, somos mal pagados pero no se vayan a decepcionar, pero es una bonita carrera. Para ser maestro hay que tener principios morales, éticos, así van a ganar el respeto de la gente y van a formar a los niños con bastante dignidad. (Eulogio, Ancash).

En el caso de Cira, sus formadores le transmitieron una idea militarizada de la profesión, lo cual puede explicar en cierta forma, que del grupo de docentes colaboradores sea ella la única que justifica el castigo que ella experimentó como alumna. (p.101).

Nos decían que ser maestro no es fácil, que es la carrera más difícil pero es bonita, es formar a los alumnos, como ir a formar batallones para ir a la guerra y defender, los maestros forman intelectualmente para que cuando ellos van a estudiar a las universidades, a los pedagógicos, se defiendan. (Cira, Huanuco).

Varios docentes entrevistados valoran a sus profesores de práctica profesional (Amanda, Willy, Zulema, Julia) porque sentían que les acompañaban y apoyaban, además desarrollaban los cursos de elaboración de material didáctico, manualidades, tecnología educativa, útiles en la práctica. En general, los profesores creativos que utilizaban metodología activa para crear cuentos, redactar documentos, mejorar la ortografía, aspectos prácticos muy vinculados al trabajo de aula son muy valorados.

Recuerdo al profesor Linares, un excelente docente, fue el profesor de práctica profesional y me gustó mucho lo que nos enseñaba a elaborar material didáctico (...) inclusive cuando íbamos a zonas rurales nos acompañaba, íbamos con él. (Amanda, Chachapoyas).

La profesora Norma Cacho y la profesora Luisa Franché, de ella me acuerdo más, desde la puerta ya nos enseñaba como es un acta, la ortografía, todo, ustedes van a ser profesionales y tienen que aprender, por eso aprendí más.

2.7 Representaciones construidas desde la experiencia docente

2.7.1 Ser maestro: su significado y aporte a la sociedad

La idea que predomina sobre ser maestro y que lo diferencia de otros profesionales es su responsabilidad como formador, guía, ejemplo de los estudiantes, en base a la enseñanza de valores que los prepare para su vida. Los maestros son conscientes de su aporte a la socialización de las nuevas generaciones.

Lo específico es la formación de los niños, eso no hace otro profesional, nuestro aporte a la sociedad es ese, la formación integral de las personas. (Willy, Ancash).

Ser maestro es formar buenos seres humanos a futuro, desarrollar habilidades para que ellos en el futuro sean buenos ciudadanos. (Amanda, Chachapoyas).

... ayudar a los niños o enseñarles lo que uno sabe para que ellos puedan aprender algo para que les sirva más adelante, en su vida cotidiana. (Nery, Huanuco).

Ser orientadores, educadores, orientar a nuestros chicos, lo que no hacen otros profesionales, estamos más tiempo con ellos. A la sociedad aportamos un material valioso, a personas que estamos formando, al peruano.... (Julia, Cajamarca).

De manera más explícita, Eulogio afirma que el maestro es un agente de cambio social, por los múltiples roles que asume, sobre todo en las escuelas de zona rural, de lo cual es testigo desde estudiante.

El maestro es importante como guía, como orientador. En los libros leyendo no pueden quizá aprender como de un maestro directamente, consejos, orientaciones y sirve de ejemplo también para los alumnos. ... Yo pienso que el maestro debe ser modelo.... pienso que es un agente de cambio en la sociedad. Es así que en el campo el maestro a veces es juez, médico, sacerdote, etc. la sociedad en zonas rurales todo ven al maestro y el maestro tiene que estar preparado en todo eso y hacer su aporte. (Eulogio, Ancash).

Los maestros colaboradores identifican como un conocimiento profesional específico la metodología para llegar al alumno y ayudarlos en su desarrollo. También se muestran críticos con colegas que no demuestran interés ni compromiso profesional.

La metodología, otros profesionales pueden ser muy buenos en sus conocimientos, saben, pero no tienen metodología, para llegar a niños. (Jeny, Lima).

Rescatar en los alumnos los valores, la enseñanza a través de su realidad y de la metodología. Cualquiera persona no puede, no saben lo que es un método de enseñanza, no creo que lo hagan otros. Algunos no cumplen, y por unos dicen de todos. (Joaquina, Tumbes)

... tenemos maestros que no nos preocupamos de actualizarnos, de capacitarnos, tal vez por falta de economía, pero cuando hay voluntad se puede superar. De eso el gobierno de turno se aprovecha de responsabilizarnos a todos, y dicen los maestros son deficientes. No creo que el factor único sea el maestro para la deficiencia de los aprendizajes, la desintegración familiar (...) (Eulogio, Ancash).

No todos damos nuestro tiempo, está bien que no ganamos bien pero hay que preocuparnos, mi esposo que trabaja en primero de secundaria dice que los chicos no saben ni leer ni escribir, da pena. (Julia, Cajamarca).

...hay profesores que no son maestros de carrera. En el primer período del APRA, ingresaban de maestros sin título, ahora tienen 20 años de servicio pero sin título, ellos dicen yo tenía conocidos (...) Por eso se dice que el magisterio es refugio de otras carreras o del compadrazgo. (Cira, Huanuco).

2.7.2 Ser profesional: su significado a nivel personal

Varios de los maestros colaboradores reconocen que tener una profesión les ha permitido el ascenso y reconocimiento social que han experimentado. Según la edad promedio de este grupo, vemos que forman parte de las generaciones que se beneficiaron de la expansión del sistema educativo peruano, comparando con sus abuelos y padres que, en su mayoría, no tuvieron la oportunidad de estudiar o de concluir la secundaria.

Para los maestros entrevistados la idea de la superación personal, vía el acceso a la profesión, está vinculada al distanciamiento del trabajo, lengua y forma de vida de los padres no profesionales. Esta percepción se extiende a los padres de familia de sus alumnos. En parte influenciados por la propia escuela.

(...) uno que estudia, sale también del lugar, también mejora su mismo nivel de vida porque ya adquiere otros conocimientos y puede surgir, pero hay personas que no han estudiado nada y siguen en lo mismo. Por ejemplo allá hay personas que sólo se dedicaban a la agricultura y hasta ahora y sólo con la agricultura de repente no ven o no tienen esa aspiración de salir, están conformes ahí con eso... (Nery, Concepción, Junín).

El (ser) profesional es el estatus y la forma de relacionarse, eso sobre todo. (Willy, Ancash).

Se nota su manera de tratar, de ser, de hablar, se nota su preparación. La formación profesional ha servido para mi desarrollo personal, para relacionarme con otros. (Julia, Cajamarca).

La persona que no sea profesional a veces se desvía, reaccionan con palabras soeces, vulgares, en cambio un profesional dice no me puedo poner a su altura, tengo que hacerle entender con palabras del castellano. (Cira, Huanuco).

(De los padres) el profesional te va exigiendo más, los otros poco, no le dan importancia a la educación, ni le va ni le viene sus hijos, más importancia le da su trabajo, ellos piensan en darles secundaria y después también igual que ellos su negocio. (Amanda, Chachapoyas).

También se valora ser profesional porque asegura independencia y preparación para la vida de los propios maestros, especialmente en las mujeres.

Un profesional gana su sueldo y cuando no es profesional depende de los demás, del marido. Cuando eres profesional sacas pecho, no te dejas. El que no es profesional está igual en la casa pero tiene que estudiar para no sentirse disminuida. (Jeny, Lima).

Me ha servido para mis hijos, también he aprendido de ellos para mis niños acá. (Joaquina, Tumbes)

2.7.3 Los estudiantes en la representación de los maestros

En la interacción social entran en juego las representaciones mutuas que han construido los interlocutores. En el caso de los maestros, la representación que elaboran sobre los niños y adolescentes tiene importantes implicancias en sus expectativas y en su trabajo.

Los maestros colaboradores se refieren a los niños socializados en zonas rurales como ciegos, lentos, inocentes, cerrados, humildes, tímidos, tristes, respetuosos, cristalinos, carentes en varios aspectos, pero a la vez reconocen y valoran que son creativos y hábiles para cosas prácticas. Respecto a los niños de zonas urbanas señalan que se ven favorecidos por los medios de comunicación y otras condiciones para el estudio.

En la zona rural ellos son más hábiles para contar por ejemplo, o para sacar esas cuentas matemáticas ¿no?... las aprenden más rápido tal vez por el trabajo, o no sé, por el comercio que hacen sus padres, o por contar también sus animales, en provincias la mayoría tiene animales o ganadería y a veces ellos los mandan a cuidar, tienen que contar. Y otras habilidades para el sembrío, la cosecha de productos, ahí he visto los niños como trabajan, ... acá la diferencia es que ellos están más enterados de todas las cosas que suceden, por ejemplo en las noticias de política, de policiales, de los robos, de todo, más la televisión ¿no? bien informados y si tienen que averiguar algo, rapidito ellos tienen los medios como encontrar, en libros, en láminas, hasta los padres, bien informados. Tienen más tiempo también porque se dedican sólo a la escuela y su casa, son de repente más hábiles para captar ideas. Tú les das una clase y basta un buen ejemplo, bien explicado y ya está, se dedican a estudiar, aprenden rápido. En cambio en provincia no, son un poquito más lentos. (Nery, Concepción, Junín).

En esa zona son bien humildes hasta en la forma de contestar, en cambio aquí, los alumnos son altaneros, si les dices algo o les das un palmazo, responden y tienes que hablarle, si no quien queda mal es el maestro. El aprendizaje, no digamos que en la zona rural aprenden bastante, pero a veces les decimos que se queden un tiempo más de la salida, pero aquí les dices nos vamos a quedar ellos reclaman su tiempo porque a veces algunos trabajan en la tarde, más que todo por la economía. En cambio en la zona rural trabajan pero en su casa, en la agricultura, en la ganadería, aquí en una casa, en una tienda, en una movilidad. En la zona rural, además de ser respetuosos, los alumnos aprenden para el futuro, en cambio en la capital, de los 40 que tienes serán unos 4 o 5 que estudian para el futuro. En cambio en zona rural son ellos que piden, que quieren ir a la escuela, en cambio aquí los padres los obligan a ir. (Cira, Huanuco).

(De zona rural) son niños muy inocentes, pero también son muy cerrados, rechazan un abrazo, carentes de afecto, de contacto físico, pero son cristalinos. Unos niños lindos, creo que todos los niños son iguales, pero esos niños están más desprotegidos por el mismo lugar, el mismo ambiente, están más golpeados por la vida, si los ves tienen la mirada triste, van sin zapatitos, con llanques, la carita pispada, vienen caminando, los pies pispados. En la ciudad los niños son más abiertos, más comunicativos, más expresivos, pero a veces se cierran un poquito. Los niños que tengo ahora los tengo desde primero, se han acostumbrado, vienen me abrazan aunque algunos rechazan a veces un abrazo (...) Los niños de la sierra tienen más contacto con la naturaleza entonces están más abiertos a aprender, es más fácil para aprender, tienen los sentidos más

abiertos a todo, ahí salíamos al campo y hacíamos matemática con las piedras, con las hojas, con las semillas, en cambio acá son más cerrados. Los niños que vienen de provincias son más hábiles para aprender, tengo una niña que ha venido de la selva y es rapidísima para la comprensión de lectura, rapidísima para matemática. Pero eso es porque tiene más oportunidades. (Zulema, Celendín-Cajamarca).

En los testimonios se puede apreciar cierta ambigüedad entre los rasgos atribuidos a los niños campesinos y el reconocimiento de su capacidad y deseo de superación. La vida en el campo se presenta a la vez como un obstáculo y como una oportunidad para el aprendizaje, especialmente de aquello que es útil para su vida y trabajo, como la matemática.

Esta aparente contradicción se esclarece cuando señalan algunos factores que impiden que los niños de zonas rurales se desarrollen mejor: las condiciones de vida, la ausencia de medios de comunicación y la forma de enseñanza que interfieren en su capacidad de aprender y pensar. Amanda y Eulogio, coinciden con Zulema en que cuando los niños de zonas rurales tienen mejores condiciones de vida y de aprendizaje demuestran que son muy capaces.

Hace dos años... tenía un sobrinito que estaba en segundo grado, y yo justo estaba también en segundo grado, le habían dejado a él que haga oraciones con unas palabras que le habían dejado, entonces, dicten una oración decía él. Yo a mis niños no les dicto tanto, sino les digo ustedes piensen y escriban su oración, tienen que pensar, por ejemplo el conejo ¿qué hace?, ¿qué come?, ¿cómo es?, dándoles esas pautas. En cambio a mi sobrinito le digo: Elí, tú tienes que escribir solo, qué hace el conejo, cómo es el conejo, de qué se alimenta, qué le gusta, dándole así las pautas, se ponía a pensar y pero ¿cómo? preguntaba a cada rato, y yo le pregunto a su mamá, ella mayormente le dicta, el profesor les dictará las oraciones o les dará ejemplos, no sé, o les dará textos para que copien, no sé. (Nery, Concepción, Junín).

(...) en la zona rural las habilidades están como dormidas, no es que no sean capaces, hay factores que ayudan a desarrollar, en ceja de selva son extrovertidos, pero son muy callados, para que hablen hay que sacarles poco a poco, en cambio aquí no, yo pienso por el ambiente en que viven. Al menos en ese tiempo no había luz, no había televisión. El niño de las zonas rurales tiene respeto a las personas mayores, me parece que es cuestión de hogar... aquí en la costa ya ni te saludan cuando te encuentran. Pero poca participación en niños de zona rural. (Amanda, Chachapoyas).

En el niño en zona rural, la cualidad que destaca es el deseo de superación, como están en campo abierto les sirve bastante la naturaleza. En mi experiencia cuando trabajaba en secundaria destacaban más los que venían de zonas rurales, ocupaban los primeros puestos llegaban a ser brigadieres generales, y los de las ciudades no lo veían bien. Me preguntaba yo por qué si en la ciudad están mejor alimentados que en zonas rurales, tienen a sus padres cerca acompañándolos, a nivel económico tienen pocos problemas. (Eulogio, Ancash).

Willy y Julia emplean la metáfora de “sordos y ciegos”¹⁰⁸ registrada por Ansión (1995) como el mito del progreso que se refiere a la escuela como el lugar donde se abren los ojos aprendiendo a leer y escribir.

Los niños de zona rural, lamentablemente carecen de los medios de comunicación, apenas saben caminar y mirar, porque los padres tampoco tienen esas condiciones, por decir, los niños vienen crudo, vienen sordos, ciegos y todo. Aquí (Lima) los niños a primer grado ya vienen sabiendo leer y escribir, pero allá, hay que empezar desde el comienzo, de la mano. Sobre todo por las condiciones, pero son creativos, un niño de acá no manipula la arcilla en cambio allá, con que finura hacen los animalitos. Para la matemática son hábiles, aunque para la lectura no tanto, pero matemática captaban, no es cierto que el que no sabe leer no sabe matemática (...) tengo una alumna Maruja Soto sevillano, provinciana también y ha llegado a segundo lugar en un concurso nacional, o sea que son las condiciones. (Willy, Ancash).

En la ciudad vienen con avances, ya saben agarrar el lápiz, en el campo ni los colores, nada siquiera. Allá van ciegos, ni tareas porque las mamás analfabetas no les pueden apoyar. Aquí aunque sea por imitación los niños aprenden a agarrar el lápiz, en cambio allá los papás no conocen, no estudian, todo es campo, el niño no puede aprender ni por imitación. En el campo sus padres decían que aprendan a leer y escribir, que termine su primaria, a sumar y restar, para que se defiendan en la vida que aprendan algo, en cambio aquí quieren otra cosa, que sean mejores que ellos. (Julia, Cajamarca).

En general, los docentes señalan ciertas condiciones que interfieren con el aprendizaje. Saben que cuando los niños que pertenecen a comunidades rurales y de tradición oral se inician en la lectura y escritura tienen más dificultades que los niños de zonas urbanas quienes están en contacto con el código escrito desde sus primeros años de vida, pero no logran explicar con suficiente claridad como la distancia o proximidad entre la cultura de los estudiantes y el currículo escolar condiciona sus aprendizajes en la escuela.

En su experiencia familiar, Willy contó que desde pequeño era “ociosito” y más inclinado al estudio que sus hermanos¹⁰⁹ por lo que su padre le consentía no ir a trabajar a la chacra, con lo cual tenía más tiempo para el estudio. A eso se sumaba que en su familia varios sabían leer y escribir, lo cual contribuyó a su éxito escolar. En cambio, Victorio relató su experiencia dolorosa de aprender a leer y escribir recién en el tercer grado. Aunque su abuelita se preocupó de enviarlo a la escuela y lo estimulaba para que sea maestro no pudo ayudarlo porque ella nunca fue a la escuela.

Por su parte, Jeny señaló algunos cambios que observó en sus estudiantes como fruto de la migración.

¹⁰⁸ El hombre ciego (ñawa en quechua) tiene que despertar y abrir los ojos aprendiendo a leer.

¹⁰⁹ Cabe señalar que sus hermanos, con menos éxito en la escuela, también son profesionales. Cuatro son profesores, uno es ingeniero. El menor aún está estudiando.

Los chicos de zona rural son más inocentes, a pesar de la edad, más reservados, pero eso era en mi época ahora ya cambió. Cuando yo llegué conservaban sus costumbres, su santiago, sus huaynos, todavía no llegaba el rock pero sí la cumbia, la chicha, pero después los jóvenes salían a Lima a trabajar, me venían a contar sus experiencias, y los que volvían traían a otro chico a Lima. Hay bastantes chicos de Mariposa aquí, ya no son chicos tímidos como los que yo conocí, son otros chicos con otra mentalidad, ellos comparan las facilidades que encuentran en Lima. Decían por el aire puro estoy acá pero si me quedo me vegeto no aprendo nada, pero en Lima se puede trabajar de día y estudiar de noche. Los padres eran conservadores, ellos querían que sus hijos terminaran su primaria y de ahí a la chacra pero los chicos no, ellos quieren salir en busca de nuevos logros, ellos no pensaban seguir ahí y eso es lo bueno que ha cambiado. (Jeny, Lima).

Contrariamente a la mayoría, una docente opina que los niños de zona rural tienen más apoyo de sus padres. Ella se refiere a una escuela de zona rural de Tumbes.

Los niños del centro de la ciudad van limpios y llevan todas sus cositas, pero en esta zona (Independencia) vienen desaseados, será porque no hay agua o porque las mamás no les atienden. En cambio en provincia la mamá está pendiente, siempre van limpios y les apoyan en lo que pueden, aquí trabajan los dos, no hay quien les oriente en lo que tienen que hacer. Algunos niños son distraídos, juguetones o llegan a la casa y se olvidan, no hay quien los oriente. En cambio en zona rural la mamá con lo poco que sabe les apoya, o lo mandan a la vecina. (Joaquina, Tumbes).

Las representaciones que los maestros han construido sobre los niños de zona rural y de zona urbana coinciden, en gran parte, con estereotipos muy difundidos sobre dichas poblaciones. Sin embargo, no lo asumen de manera determinista, pues reconocen que estas características están condicionadas por factores sociales.

2.8 Experiencia profesional y diversidad cultural

2.8.1 Movilidad geográfica y laboral de los maestros colaboradores

Con excepción de Nery y Jeny, mis colaboradores se iniciaron en la docencia en caseríos o anexos de su lugar de nacimiento.

Una mirada a los itinerarios de los maestros confirma que la movilidad geográfica es un factor importante en su experiencia profesional. Sin embargo, la formación docente no los preparó para interactuar con distintos grupos humanos, culturas y contextos.

Nombre Lugar de origen* y de estudio**	CUADRO DE ITINERARIO LABORAL			
	Año y lugar de inicio	Otros lugares de trabajo	Reasignación a Lima	T. S.-2006
Nery * Concepción-Junín ** ISP Huancavelica	1989-2006 * Distrito de Independencia-Lima	-----	-----	17
Amanda * Chachapoyas-Amazonas ** ISP Chachapoyas-Amazonas	1984-1988 * Anexo Cucchuria-Bongará-Chachapoyas	1989-1990 * Nobalcucho-Luya Chachapoyas	1991-2006 * La Unificada - Independencia	23
Zulema * Celendín-Cajamarca ** ISP Cajamarca	1986 * El Guayo-San Gregorio-Tembladera-Cajamarca	1987-1990 * La Encañada-Cajamarca	1991-2006 * La Unificada - Independencia	20
Willy * Chaccho-Ancash ** ISP Huari	1987-1993 * Chaccho-Antonio Raymondi-Ancash	-----	1994-2006 * Payet-Independencia	19
Jeny * Independencia-Lima ** UE.Guzman y Valle-Lima	1987 * Mariposa-Satipo-Junín	1988-1999 * San Dionisio	2000- 2006 * Enrique Milla - Callao * Tahuantinsuyo Independencia-	18
Eulogio * Huari-Ancash ** Huari-Ancash	1989 * San Marcos-Huari	-----	1996-2006 * Cueva - Independencia	15
Cira * Huanuco ** ISP Huánuco	1992 * Chavín de Pariarca-Huamalíes-Huánuco	1993 * El Porvenir - Huánuco * Miraflores-Huamalíes-Huánuco * destacada a USE 1994-1996: * Nuevaflores 1997-2002: * Huancané-Puno	2003-2006 * Tahuantinsuyo - Independencia	13
Leoncio * Cusco ** ISP Tinta- Cusco			2005 * La Unificada-Independencia	12
Joaquina * La Cruz-Tumbes ** ISP-Tumbes	1990-1992 * La Cruz- Tumbes	-----	1994 - 2006 Tahuantinsuyo-Independencia	16
Julia * Cajamarca * ISP Cajamarca	1986-1990 * Pueblo Nuevo de San Juan-Cajamarca	-----	1992 - 2006 * Cueva - Independencia	19
Constancia * Tinta-Cusco ** ISP Tinta-Cusco	1994-1999 aprox. * Espinar	2000 - 2006 * Acomayo – Mosocllacta – Chilcano - Cusco	----- -	13
Victorio * Chancay – Lima **ISP Piscobamba-Ancash	1995 - 2000 ¹¹⁰ Licencias	2001-2006 * Rayán- Yauya – C. F. Fitzcarrald- Ancash	-----	09

¹¹⁰ El profesor Victorio refirió que desde que terminó en el pedagógico hasta su nombramiento en Rayan, solo pudo trabajar cubriendo licencias, por meses, y por temporadas dedicarse a otros trabajos.

Los relatos revelan los desencuentros entre la formación inicial, el trabajo en las aulas y la relación con las comunidades locales. Muestran también las dificultades para conseguir un puesto de trabajo y como algunos se benefician de la presencia de parientes o amigos en las instancias de gestión educativa.

Me inicié en la docencia en el departamento de Amazonas (1984) en la provincia de Bongará, en un anexo denominado Cucchuria que está ubicado en zona de ceja de selva. Laboré ahí un lapso de 4 años. Posteriormente en un anexo denominado Nobalcucho que pertenece a la provincia de Luya a 2 horas de la ciudad Chachapoyas. Un total de 6 años de servicio en el departamento de Amazonas, hasta el año 90. Luego por motivos familiares pedí mi reasignación a la ciudad de Lima y me inicié el año 1991 en la escuela 2053, Virgen de Carmen. Un total de 23 años de servicio. (Amanda, Chachapoyas).

En Cajamarca trabajé 5 años en zona rural, en el mismo campito como dicen, donde había que viajar sobre las papas, en el carro lechero, en lo que había. Se sufre bastante en el campo. El primer año estuve en el Guayo, en San Gregorio, un pueblo cerca de Tembladera, me quedaba todo el mes, tomaba un carro de Cajamarca que iba a Chiclayo y me quedaba en la carretera, si había un carro que subiera, en carro, si había caballo, en caballo, pero si no, caminando. Ellos (los padres) se dedicaban a sembrar maíz, tenían camionetas y hacían viajes de Tembladera a Chepen y digamos que la gente un poco hostil, la realidad es totalmente diferente. Yo trabajaba con dos grados 5º y 6º, yo la única titulada, y 6 profesores en secundaria y más allá, había una escuela unitaria. Un año aquí y otro cerca de la Encañada, ahí estuve 4 años. Me iba todos los días, salía a las 5 de la mañana (de Cajamarca), dos horas de viaje, a las 7.30 llegaba, a las 5 con el carro de la leche, la Nestlé, regresaba a Cajamarca. No había luz ni agua, cocinaba para el almuerzo. Regresaba a Cajamarca y por la tarde me iba a las danzas en el Instituto Nacional de Cultura. (Zulema, Cajamarca).

Empecé como maestra interina, a los 18 años cumplidos (...) fui nombrada ese mismo año, en el mes de junio del 87, sin estudios. Trabajé un año en un sitio Mariposa, en la provincia de Satipo, A esa edad empecé mi primera experiencia, digamos que fue dura, porque no había llevado estudios en la universidad pero gracias al apoyo de mi tío que era profesor. Trabajé con 1º y 2º año, los niños eran casi de mi edad, de 18, 15, 16 años, todos eran mestizos, éramos dos profesores. En Mariposa trabajé el 87 y el año 88 fui destacada a un pueblito más abajo, a San Dionisio, trabajé un año como directora encargada, ahí trabajé con niños de 1º a 6º grados, unidocente. Trabajé muy bien, lo único que la distancia era regular, de la provincia a ese lugar eran 45 kilómetros, salíamos los viernes a pie porque los carros estaban de subida y subíamos los domingos que los carros subían porque los lunes bajaban. Menos mal habían unos carritos que hacían colectivo, solo los domingos: Satipo, Cumbiani, Santa Rosita, San Dionisio, Santa Viviana, Santa Ana y Mariposa, la carretera por ese tiempo era mucha lluvia sobre todo por el mes de noviembre. El calor es fuerte, aunque llueva se siente mucho calor. (En Lima) primero estuve en Enrique Milla, con los colegas excelente, había cariño, cuando había algún compromiso, dejábamos la familia todo. Ese año llegamos 8 a trabajar en ese colegio, todos veníamos de provincia, de Huánuco, de Tingo María, otra de Huarochirí, ¿cómo se trabajará en Lima?, yo venía de la selva que es diferente realidad, de trabajar con dos grados, con seis grados, aquí con uno solo ¿será más difícil? (Jeny, Lima).

He trabajado en Chavín de Pariarca que pertenece a la provincia de Huamalíes, y en Miraflores que también pertenece a Huamalíes, y en Puno, en el distrito de Huancané. Vine a Lima el 2003, al CLSM, pero me inicié el año 1992, como interina, egresando del ISP. Tengo en total 13 años de servicio. (...) en el distrito Chavín de Pariarca, ... el director del colegio, no lo tomó con un buen sentido, como su esposa estaba en esa plaza con 5º de secundaria y yo llegué ya con

nombramiento interino no les gustó, siempre buscaba la forma de molestarme, incluso me amenazaron de muerte. Estuve un año nomás. Me salí, pero con la plaza, perdieron la plaza. Me pusieron a disposición de la USE, estuve una semana sentada esperando el resultado (...) me mandaron al centro poblado Porvenir, trabajé tres meses, me mandaban tres meses aquí, tres meses allá, de ahí pasé a Miraflores. Ahí trabajé 5 años. Siempre he trabajado en mi especialidad, ahí decían zapatero a sus zapatos, (...) un año antes (de ir a Puno por unidad familiar) me nombraron de directora, me dijeron recibe la resolución, trabajas uno o dos meses y ya te vas a Puno, eso te vale para tu escalafón. Trabajé siete años, de Puno vine a Lima el 2003. (Cira, Huanuco).

Los docentes que trabajan en su departamento de origen, también se han movilizado a diferentes distritos.

Trabajo en la provincia Acomayo, distrito de Mosocllacta en la localidad de Chilcano, es un sitio rural. Trabajo en ese lugar 7 años, pero en carrera de profesora 13 años, antes en la provincia de Espinar, de ahí me reasigné a Chilcano (Constancia, Tinta, Cusco).

Yo estoy trabajando en una zona rural, la cual se llama Jatunquillish, está de aquí (Yauya) a seis horas caminando. Tengo cuatro años de servicio, este año vendría a ser el quinto. Jatunquillish, significa algo grande, estuve averiguando, pero quillush no me dieron razón, no sé exactamente, solo Grande. (Gina, Ancash).

Trabajo en la escuela de la comunidad de Rayán que pertenece al distrito de Yauya, provincia Carlos Fermín Fitzcarrald. Terminé de estudiar pedagogía en 1994 pero contabilizando para tiempo laboral sólo 9 años, porque cuando terminé no conseguía la contrata. A veces sólo trabajaba unos meses, otras veces tenía que trabajar en otra cosa. Por el nombramiento vengo aquí, a Yauya, con la familia. Nombrado, empiezo para seis años en Rayan. (Victorio, Ancash).

Además de la movilidad geográfica, varios docentes, tienen experiencia de movilidad laboral:

Empecé nombrada el año 1986, era profesora de inicial pero me inicié como profesora de primaria. Empecé en el caserío Pueblo Nuevo de San Juan, a una hora de Cajamarca y tenía que caminar media hora, había que subir un cerro, caminando. Había carretera pero era más lejos. Estuve 5 años, vine reasignada en el año 1992 a Lima, a este colegio (...) Tengo casi 15 años en este centro educativo,.... Tengo 18 años de servicio, en agosto voy a cumplir 19 años. (Julia, Cajamarca).

Trabajé primero en el distrito de San Marcos, colegio Pachacútec, en la provincia de Huari. A pesar que tenía mi título de profesor de primaria y quedé en tercer lugar en orden de mérito en la USE de Huari, seguramente había escasez de profesores de la especialidad de secundaria, entonces fui propuesto por el director del colegio para dictar cursos de lengua y literatura, educación cívica, estuve 6 años hasta que me acostumbré y quise incluso estudiar para profesor de secundaria, (...) me reasigné a este colegio 3050 (primaria). (Eulogio, Ancash).

Yo trabajé siempre en la selva como profesora de primaria, pero postulé para agropecuaria porque yo pensaba que saldría como ingeniera, pero para ser ingeniera debía postular a la agraria, tuve la decisión equivocada, la Cantuta era para docentes, que es muy diferente a un ingeniero, según ellos me explicaron, a ellos les preocupa la producción, en cambio nosotros (trabajamos) con cerebros, con personas que vamos a formar, pero ya me quedé en La Cantuta. Mi título ha salido como profesora de ciencias agropecuarias. (...) El otro año van a poner a

los docentes en su especialidad (...) como soy de agropecuaria y estoy en primaria elegiría estudiar para profesora de primaria. (Jeny, Lima).

Willy tiene una experiencia laboral muy variada en el sector educación. Muy joven y sin estudios, empezó a trabajar en el área administrativa en una UGEL de Lima. También sin estudios se inició en la docencia y se profesionalizó como maestro de primaria. Luego, se graduó como docente de secundaria con especialidad en Educación Física. Actualmente es director de una escuela que atiende los tres niveles de Educación Básica. Él refirió que tanto su ingreso al área administrativa como a la docencia se debió a la influencia de parientes y amigos en las instancias intermedias del MED.

Mi tío era subdirector de la Zona 02, pero tan jovencito para trabajar con otros jovencitos, no, pero a los 17 años empecé a trabajar como administrativo, en oficina. Me nombraron como administrativo. (...) Trabajo como personal administrativo, durante seis años (...) Se crea la USE de Antonio Raymondí, mi provincia, el director era amigo de mi papá (...) me reasigné a mi pueblo, pero ya con otro cargo y empecé a ejercer la docencia (sin estudios), trabajo 4 años y retorno a Lima el año 1994, ya como docente en Payet. Me nombraron el año 83. De docencia ya desde el año 1988. He tenido mucha experiencia. Me ha valido bastante lo que he trabajado en provincia. Total 19 años de servicio docente. (Willy, Ancash).

2.8.2 Currículo escolar y diversidad cultural

Los maestros entrevistados muestran una actitud crítica al currículo único. Señalan que en la zona rural el uso predominante del castellano interfiere con el aprendizaje. En esta práctica influyen también las opiniones de los padres de familia.

En mi comunidad hay un problema, todos los niños nadie habla castellano, son monolingües quechua hablantes, pero los papás ahí son bien malos, pero no he estado los siete años seguidos estuve tres años destacada en Combapata, ahora ya he hecho una promesa de no volver a dejarlos. Los papás han tenido una reunión y dicen por qué Tarea quiere imponernos que estemos atrasados, si todo el día ya estamos con quechua y otra vez con quechua en la escuela, deben aprender otros idiomas, hasta inglés. (Constancia, Tinta-Cusco).

El gran problema en provincias es que de inmediato queremos enseñarle la gramática, cuando todavía no domina el español (...) Ojala ahora con la enseñanza, con el maestro bilingüe eso haya cambiado. (Willy, Ancash).

(Tengo) solo ocho niños, pero tengo niños de 3º y 4º grado y parecen de 1º. Anteriormente me cuentan que sólo había 6 niños. Hay 5 familias nada más, pero no quieren cerrar la escuela porque no se puede dejar sin escuela a esos niños. Los niños me ayudan con el castellano, si no, estaría perdida, ellos hablan quechua y me ayudan con la pronunciación que es diferente al quechua de allá. (Gina, Ancash).

Me parece que el currículo debe mejorar, debe ser un currículo que se adapte bien a la realidad. Lo que no se debería dejar de enseñar, valores, primeramente eso, porque creo que un niño sin valores no sería buen ciudadano. Por ejemplo, en un

aula que no tiene disciplina no se aprende nada, como vas a conducir, no se puede, hay niños en abandono, viven en la calle, eso traen al colegio y van contagiándolo. Ahora tenemos un aula en 2º grado b, de 25 más o menos y hay 7, 8 de ese tipo de niños mueven a toda el aula y así no se puede hacer clase, yo al menos no puedo. Yo no digo que mi aula es perfecta pero se puede controlar. (Amanda, Chachapoyas).

Algunas docentes manifiestan cambios en sus concepciones y prácticas pedagógicas como fruto de su experiencia, de la participación en proyectos de innovación educativa y en programas de capacitación docente. Una expresión de cambio consiste en reconocer la importancia de tomar en cuenta la experiencia cotidiana de los niños, la procedencia de sus familias y los acontecimientos del contexto social en que se encuentra la escuela.

Yo no parto de lo que dice el ministerio ni lo que dice el libro. Creo que la diversificación permite eso y es lo que hacíamos con el PIEDI¹¹¹ y eso me ha servido, lo he tratado de cambiar y adaptar a mis alumnos, con sus padres, con su familia. La historia de Independencia (distrito) el año pasado lo hice y ahora lo voy a hacer. Hemos ido hasta el cerro San Cristóbal, fuimos en primer grado (...) Hemos ido al parque de las leyendas. Por ejemplo ahora que vamos a trabajar el campesino, con los niños hemos hecho un sorteo y cada grupo va a trabajar un departamento, van a escribir un trabajo monográfico y en eso los padres van a aportar. De los padres de los niños, muchos han venido de otras partes, es más, algunas mamás que no leen, y algunos hablan quechua. El año pasado, invitamos a tres papás, hicimos una tarjetita de invitación, a uno de la costa, uno de la sierra y uno de la selva, y vinieron al salón a conversar con los niños, ellos muy entusiasmados, ya tenían su pregunta por cada grupo...Hicimos elecciones en el aula, su padrón electoral, todo, pero les dije que en un papel hicieran con colores en donde había ganado cada candidato. Alan y Ollanta, por qué ha perdido Ollanta, y un niño dice porque en Lima hay más gente por eso ha ganado Alan. Eso me permitió darme cuenta de todo lo que puedes hacer con los niños y los papás. (Zulema, Celendín-Cajamarca).

Aprendí muchas cosas (en Tumbes), en primer lugar que hay que interesarse por los problemas de los niños porque no todos vienen de la misma realidad, a pesar que todos están en zona rural, unos tienen más y otros no tanto, unos vienen de lejos y otros están más cerca. Lo bueno es que allá cuando llamas a una reunión vienen las mamás porque allá trabajan los papás, las mamás se encargan de la casa y de los niños. Aquí voy a veces a ver a mis niños a sus casas. Una vez fui con un niño a ver a su papá, que nunca viene, vende ceviche, era una realidad terrible, un cuartito pequeño, lleno de moscas y una cocina, son varios pero sólo hay un cuarto. (Joaquina, Tumbes).

Por ejemplo donde yo estudiaba, los profesores traían sus clase pero todo de los libros, algunos traían material para motivarnos, pero otros llenaban la pizarra. Ahora no hacemos eso. Incluso ahora partimos más de la realidad de los niños, antes ni siquiera pedían nuestra opinión. No nos hablaban de sexo, de nada, ni de deberes ni de derechos ni nada, nada de la vida. (Joaquina, Tumbes).

La experiencia de Jeny, quien se reasignó de Satipo a Lima, muestra que los estudiantes del sector urbano también presentan serias deficiencias en su aprendizaje, y la forma como les ayudó a superarse y se superó ella misma.

¹¹¹ PIEDI- Proyecto de Innovaciones Educativas en el Distrito de Independencia, desarrollado entre 1996 – 2002.

Cuando vine (a Independencia) me dieron los peores niños, en conducta, el 4º E. Yo vi que los niños estaban bien bajos en matemática. Yo veía que la mitad aprendía bien y otros no, entonces dividí el aula en dos grupos y les dije a los padres voy a trabajar con los niños que aprenden más rápido conocimientos nuevos y con los que son más lentos, no que no son inteligentes sino que tienen otra forma de aprender voy a reforzarles y así avancé 5º grado, ninguno repitió el año. Yo siempre he sido enemiga de matemática, mas me ha gustado letras, pero hoy en día una colega que explicaba muy bien, explicaba a mis hijos y aprendí mucho de ella matemática, sin pensarlo, ahora me gusta matemática. No me gustaba matemática porque no entendía, pero cuando me explicaron yo aprendí, llega un momento en que te despierta y lo que no te gustaba te empieza a gustar (Jeny, Lima).

Constancia, Gina y Victorio, a partir de lo observado y aprendido sobre la vida de la comunidad donde trabajan, piensan que mediante la diversificación curricular pueden incluir aspectos de la cultura de los estudiantes para que sea más pertinente.

En personal social: Los valores, quererse, ayudarse, por ejemplo había una ayuda mutua, el ayni de los incas, digamos si Maria hace su terreno, yo voy a ayudarle pero sin ningún pago, pero en la próxima Maria viene a ayudarme. El ayni bastante se ha perdido, ahora tiene que minkarte y pagar, de 10 soles para arriba está el jornal. Cuando el trabajo es para todos, es la faena, cuando todos van, por ejemplo, arreglo de la acequia, es para todos, ahí nadie paga. En mi comunidad todavía hay un grupo que hace ayni, lo que se llama chacmar, todos van a chacmar de un fulano con su chaquitacla, y la dueña tiene que darles comida para todos, darle su coca, su chicha, ahí todos van, y no se paga nada. Eso deben aprender los niños, por ejemplo prestarse sus útiles, porque los niños son egoístas, parece que las mamás creo les enseñan, que es para ti nomás. Entonces, los niños vienen a la escuela: no te voy a prestar. En ciencia y ambiente: Sobre el cuidado de las plantas, porque ellas nos cuidan, si nosotros las cuidamos, ellas nos dan de comer. De los animales igual. No está tanto en el currículo pero como es diversificado y flexible, nosotros estamos averiguando y lo hacemos. En religión: Adorar a los Apus y a la pachamama... en la escuela ahora estamos practicando, pero cuando era alumna no, nadie nos decía. Mis papás si lo hacían y yo donde tomo una gaseosa una gotita al piso, a la tierra, para que no me pase nada, porque a veces nos tropezamos o algo nos pasa, seguro a la tierra no has echado nos dicen. (Constancia, Tinta-Cusco).

Ahora en la capacitación me he enterado de bastantes costumbres del acervo cultural, que no conocía, todo lo que son costumbres de acá abocarlo al currículo, podemos diversificarlo basándonos en costumbres. Si, en marzo murió una ancianita. Todo el acto fúnebre. La señora murió un día lunes y la tuvieron 4 días. A las doce de la noche se toma café. Después que se entierra, sigue la vigilia de su ropa. Todos comemos ahí. Matan a las ovejas. Un día soleado, se pone en el río la ropa y una yamela, (tina de acero) de la finada, todos cantan, son solidarios, (lo incluí) trabajando valores, la solidaridad, el respeto al difunto, principalmente valores. Lo contaron, oral nomás (...) Por ejemplo que sigan con el quechua porque son puro quechuahablantes, eso no lo van a perder, ni ser caritativos, nobles, por ejemplo en la alimentación, no se fijan, te dan, no como en la zona urbana, que ya nos fijamos. Conocer sobre los productos que ellos tienen. (Gina, Ancash).

El profesor Victorio expresa con toda claridad las dificultades que enfrenta en el manejo del currículo oficial.

Me choca la estructura curricular que da el ministerio, porque para ser sincero a veces ni entiendo algunas partes. Por eso me he pegado a la realidad, donde

estoy, siempre me ha gustado visitar a una persona que está pasteando, una persona que está trabajando en el campo, o también visitas al campo o un paseo, llevar actividades significativas, cantar, jugar, correr, observar, pero que esté el día ocupado. Lo que siempre digo a mis alumnos, a mis amigos, claro no es tan malo lo que es ajeno, pero siempre respetando lo nuestro. Por ejemplo el tostó (baile) es de acá, pero muchos jovencitos se ríen de lo nuestro, por eso siempre saco a mis alumnos para que vean cual es la realidad... Una vez tuve la suerte de encontrar una señora que estaba cortando lana de su ovejita, le preguntamos que hace. Otra vez visitamos al alcalde para ver cuales son sus funciones, visitamos al gobernador, visitamos el mercado, para comparar con la comunidad de Rayan, para que vean como van cambiando, pero sin dejar de lado lo que es suyo. Sí, bueno está considerado en el calendario del año las excursiones, pero también en las áreas se toma en cuenta el calendario comunal, el tema transversal, para preparar una unidad, ahí se puede considerar las conversaciones que hay con la comunidad. (Victorio, Ancash).

2.8.3 Los maestros y su capital cultural de origen en el aula

Respecto al capital cultural de origen que los maestros comparten con sus estudiantes obtuve muy pocos ejemplos.

Nery refiere que en algunas ocasiones conversa con sus estudiantes sobre fenómenos que son desconocidos en Lima y que utiliza algunas palabras que recuerda en quechua cuando llega a su aula algún niño quechuahablante.

...aquí hay niños que han llegado recién de la sierra también y a veces conversamos, por ejemplo de la lluvia. Acá los niños no ven las lluvias o granizos por decir, ellos ni se imaginan como es la bolita de hielo, o si duelen o no duelen, entonces les cuento que caen unas bolitas que son de hielo fuerte (...) Tuve un niñito que hablaba quechua y le entendía algunas palabritas y todos los niñitos eran como que les gustaba eso, que (el niño) les contara como eran los animales, las vacas, como les sacaban la leche, que cosa le daban a las vacas, a qué hora les daban de comer. Le preguntaban al niñito .Se interesaban por saber esas cosas. (Nery, Concepción, Junín).

Jeny, recuerda que conversaba con sus estudiantes fuera del contexto escolar.

... yo les contaba mis experiencias en Lima. Me llevaban al río, aprendí a nadar, dialogábamos. Lo que me gustó es que hubo comunicación con ellos, logré verlos ya como papás, eran jóvenes no eran chiquitos. Ahora cuando voy, el año pasado fui, recordamos las épocas, y me hacen acordar, a veces uno ya se olvida de eso, pero ellos no se olvidan. (Jeny, Lima).

Constancia, quien actualmente participa en un programa de educación intercultural bilingüe señala que antes no utilizaba el quechua ni hablaba sobre sus costumbres en el aula. Reconoce que ha cambiado, sin embargo cree que los niños son “más civilizados” cuando hablan castellano y dejan de usar su ropa típica.

Antes yo trabajé en Espinar, no lo ponía en mi trabajo porque nadie nos decía de la UGEL, para mí todo era castellano y los niños, como era cerca de Arequipa eran todo castellano hablante, eran ya más civilizados creo los niños... (Civilizados) que los niños ya cambiaban de su ropa, no usaban su ropa típica de

su comunidad porque en otros distritos de Espinar van con su pollerita de bayeta, sus chompitas tejidas de lana de oveja y su sobrerito también de oveja blanquito y su atadito, ahí llevan su cuaderno. En cambio, en mi comunidad ya venían con buzo, con mochila, con zapatos, ya con ropa comprada. (Constancia, Tinta-Cusco).

Por su parte, Victorio destaca la importancia de que los niños aprendan a valorar el sentido de sus costumbres pero las percibe ajenas al currículo escolar. Considera que los maestros, según sus motivaciones pueden hacer cambios en el currículo.

Acá hay mucha gente que hace por la creencia porque aprende de su papá, de sus abuelos, pero no sabe porqué lo hace, pero como los docentes conocemos un poquito más que una persona corriente, hay que hacer ver el valor que tienen nuestras costumbres, pero muchos profesores ven solo la parte pedagógica, lo instructivo, lo que es conocimiento en las diferentes áreas, pero muy poco se meten en las costumbres, por ejemplo, yo recuerdo de un profesor de religión solo hacía preguntas absurdas, contra la religión, pero era porque quería incomodarnos al profesor, y yo lo seguía, recién en el pedagógico me di cuenta, que era para molestarnos porque nos gustaba la religión. (Victorio, Ancash).

Varios estudios afirman que los maestros, de manera consciente o inconsciente, transmiten a los estudiantes de zonas rurales la idea de que para progresar es necesario migrar a Lima o ciudades intermedias. Jeny, pese a que ella a los 18 años hizo el recorrido inverso, de Lima a Satipo, relata lo siguiente:

Cuando vine a Lima a capacitarme (profesionalización) ya empecé a dialogar con ellos (los padres de familia), como guiar a sus niños, tratar de cambiar sus mentes, ellos tenían la mentalidad de que sus hijos nacen para ahí, yo les decía, no, sus hijos han nacido para triunfar no para quedarse ahí, ustedes no deben esperanzarse en que sus hijos los van a mantener, no piensen que sus hijos es un producto más, no, el hijo nace y debe producir y deben surgir, deben salir,... Y algo que les animó, es que yo les decía que Lima es bonita, que hay gente de cierta manera, que es grande, y cada día Lima. el hecho que han salido a Huancayo, a Lima, la mayoría está en Lima y trabajan en Lima. Trabajan en negocio, cobran en carros. (Jeny, Lima)

2.8.4 Cambio y continuidad cultural en la experiencia de los docentes

Los cambios en las percepciones y prácticas culturales en la vida cotidiana y en el ejercicio docente están vinculados a la movilidad geográfica. La mayoría de los docentes colaboradores se inició en zonas rurales de donde se trasladaron uno o dos lugares antes de reasignarse a Lima. Esta movilidad, con o sin familia, implicó cambios en sus percepciones y en los significados atribuidos a prácticas culturales, no solo a nivel laboral sino personal.

A mí me llamó la atención la cantidad de carros y las casas ¿no? porque allá en el pueblo no hay ni tantas casas ni tan altas como aquí, (...) Para movilizarnos, por ejemplo si queríamos ir al centro de Lima teníamos que ir en una combi o micro que había, y a veces parados con los bebés, no se podía viajar bien y eso no me gustaba (risas), porque allá en provincias uno camina (...) La comida (risas),

extrañaba la comida ... Parece mentira allá el pueblo es bien tranquilo, por ejemplo todo el tiempo que estaba allá no había cine, no había discotecas, nada de esas cosas, la bulla ¿no? y hasta ahora. O no sé, de repente ahora tal vez ya hay alguna ¿no?, pero no muchas. Yo era bien tranquila y no sé, me gustaba esa tranquilidad (...) Lo primero aprendí a escuchar música. Ya ponía mi radio yo también a todo volumen para cocinar, para lavar ¿no?, ya escuchaba a todo volumen y ya la música de acá pue ¿no?, lo que ponían por ejemplo la salsa... Allá por ejemplo los huaynos, la salsa, muliza, sí... Allá también las fiestas tradicionales, acá ya no, acá como que me olvidé de todo. (Nery, Concepción-Junín).

Los cambios que he experimentado son las oportunidades que acá en Lima uno puede tener para seguir progresando culturalmente. Hay dificultades pero hay biblioteca, hay internet, en cambio en provincias si quieres desarrollar más profesionalmente, culturalmente, no puedes porque no hay. Tengo colegas que se han quedado en provincia y cuando nos encontramos se nota la diferencia, ellos de por sí un poquito se sienten frustrados, por la familia no han podido venir. Otros que han venido y han estudiado inclusive otras carreras, abogacía. (Eulogio, Ancash).

Venir a Lima ha sido un cambio radical, En provincia es más calmado, ver que la gente para agitada para hacer sus cosas , en cambio en provincias haces tus cosas pausadamente y el tiempo no pasa. También el trato de los colegas es muy distinto. Hay docentes que el trato es muy déspota, pero en provincias es cordial, o si es déspota pero no se nota. Vine por el trabajo de mi esposo y más que todo la enseñanza de mis hijos, para que tengan otra preparación, mejor que la que tenemos nosotros. En Huánuco la gente es más cálida, más acogedora. En Puno el quechuista y el aymarista, el aymarista es más práctico, son bien cerrados, el quechuista si te apoya. (Cira, Huanuco).

De distintas formas, el colectivo de maestros juega un rol importante en la inserción de los maestros en un nuevo contexto. En algunos casos para acoger y acompañarse mutuamente. En otros, quienes se reasignaron antes discriminan a los recién llegados.

Yo llegué al colegio y las mismas colegas, una era de Huancayo, otra la mamá era de Huancayo y tenía las costumbres que yo tenía, sabíamos las canciones. La subdirectora también es de Huancavelica. La otra era de Huaraz, de Ayacucho. O sea, como que teníamos las costumbres parecidas. Una colega llegó de Satipo pero radica dicen en Huancayo, con ella todo normal, por eso como te digo el dejo que tengo de hablar de allá no o he perdido (Nery, Concepción, Junín)

Cuando llegué al colegio , a una hora nomás de estar en la escuela, me presenté y como los de la selva tenemos nuestro acento diferente, como que les chocó que una persona de la selva trabaje ahí, me comenzaron a batir como se dice, pero no respondía, sólo escuchaba, lo hacían de broma seguro, pero me sentía incómoda. Pero mi idea era regresarme, no quería quedarme, no tanto por lo que digan, sino por la dificultad para movilizarme. En el colegio no quería salir para nada de mi salón. Me puse aislada como tres meses, pero Gómez, un colega de Ayacucho me dio el apoyo en la 3053, también la colega Antonia San Martín, me ayudó, siempre lo recuerdo. Ella me orientó, me enseñó, porque todavía tenía un poco de miedo para enfrentar la realidad de Lima. La mayoría de maestros de esa escuela vienen de fuera, no hay netos limeños, pero por haber llegado antes a la escuela, por qué tratar al colega diferente, al maestro que llega. Yo sé que cada región tiene su forma, su tono de voz, pero por qué ese trato despectivo. No se como me quedé hasta ahorita por el trato que no me gustó, no de todos, pero de la mayoría sí. (Amanda, Chachapoyas).

Cuando vine acá, en mi caso, al inicio me chocó, una nueva metodología, el trato con los padres, las reuniones. Veo que cada año en segundo mis niños leen mejor, de repente yo también tengo mejores estrategias porque nos reunimos, nos damos sugerencias, nos intercambiamos. En las reuniones del centro educativo también vemos nuestras fortalezas, nuestras debilidades. Yo veo que hay que darles confianza, porque sin confianza se cohiben, no leen, en cambio con confianza se van a explayar más. (Julia, Cajamarca).

La reasignación a Lima, aún en el caso de Jeny, quien nació y creció en dicha ciudad, ha significado cierta ansiedad y preocupación por ser aceptadas socialmente y por responder a las exigencias que se supone tiene trabajar en la ciudad capital. Sin embargo, en algunos casos sus expectativas no correspondían a la realidad, pues dicen que aquí el trabajo es menos exigente.

Antes, lo primero que hice fue correr a una colega que había trabajado en la selva, fui y le dije mira me han dicho que en Lima es brava la situación, no conozco a la gente como será, yo le preguntaba más por los niños que por los colegas, ¿les caeré bien?, ¿como será? Tengo temor, me recibirán bien, mal. Ella me dijo cuando llegues lo mejor es que no hables mucho, mas vale que escuches, míralos como son para que no tropieces, trabaja en tu aula y tu saca tus conclusiones. Como felizmente éramos varias de provincias, nos juntamos para conversar sobre lo que sentíamos, de donde veníamos hasta que poco a poco nos fuimos soltando y comunicando con los que son de Lima, pero había una colega bien buena gente que nos explicó como vamos a trabajar, nos recibieron bien, escuchamos lo que opinaban y de que pie cojeaban y ya no nos dejamos. (Jeny, Lima).

Yo les digo a mis colegas que aquí me he venido a relajar, aquí no nos exigen diario de clases, aquí puedes salir dejando a los niños copiando algo, allá no, el subdirector estaba como un cachaco controlando, también nos daban un día para programar. Allá no nos evaluaban pero hacían exámenes a los niños y mis niños siempre estaban en el segundo lugar y yo estaba contenta, un año ocuparon el primer lugar. (Joaquina, Tumbes).

En el sentido inverso, ir de Lima a provincia, le exigió a Jeny, gran capacidad de adaptación social y cultural. A este esfuerzo se sumó la falta de formación docente por lo que recurrió al recuerdo de su propio aprendizaje.

Fue chocante, irme a la selva, yo nunca había ido ni a la selva ni a la sierra. La comida, yo no estaba acostumbrada a tomar sopa en el desayuno. Mi tío me llevaba a la chacra y los mosquitos. No me gustaba lo que hablaban de las mujeres porque yo soy mujer. Lo que yo quería en esos tiempos era trabajar, aunque no fuera en el magisterio, pero trabajar y llevar un pan a mi hogar. Todo era nuevo, me parecía difícil y al día siguiente ya estaba en el aula. Es facilito hablar pero cuando estás en aula, ¡que método empleas! Empecé con las vocales, como yo aprendí así se me quedó. (...) En la comida tuve que adaptarme a lo que había, no tenía cocina, estaba en pensión. Las camas eran diferentes, dormí en el suelo, comencé a equiparme con mis cosas. Con el tiempo me acostumbré, empecé a adaptarme a ellos. Lo más difícil fue comunicarme con la gente, con los adultos, por sus costumbres. Yo conversaba bien sobre sus problemas, el problema es que yo no participaba en sus costumbres y por ahí me tildaban de que era muy alzada, muy creída, pero no era así, yo tengo un corazón grande, sino que desde chica no me gustaba y crecí con esa idea y allá me chocó cuando hacían sus fiestas patronales que era en agosto y en noviembre, que hacían con banda, y soy sincera que no me gusta tomar, y los domingos tomaban, se

emborrachaban, yo me metía en mi cuarto y no salía, Tú sabes pueblo chico infierno grande... (Jeny, Lima).

Gina y Victorio relatan su inserción en escuelas rurales de provincias distintas a la suya pero del mismo departamento. En ambos casos identifican diferencias que han sabido aceptar para adecuarse al nuevo contexto sin renunciar a sus propias creencias o tradiciones.

(Como) Yungayna, me identifico mucho porque de ahí son mis padres, mis hijos, el Huascarán, la gente. Ahí me siento bien, me siento contenta. (...) Me acuerdo el primer día cuando llegué, no conocía a nadie, no había nadie porque en la tarde todos se van a pastear, entonces llegaron, era las seis de la tarde, me presenté y una familia, así de la nada, me acogió. Todo es positivo, la desventaja es su alimentación, me gustaría que tengan una alimentación balanceada y sepan aprovechar sus productos, porque a veces cuando tienen la quinua, la oca, ellos lo venden para comprarse ropa, productos ya hechos como los fideos, las verduras porque allá no produce porque es una zona frígida, solo hay tubérculos. Parece que no conocen el valor nutritivo de sus productos. Estoy aprendiendo de los niños, además el quechua de allá no es igual que el de acá, estoy aprendiendo el quechua de Conchucos. (Gina. Ancash).

Cultura, a mi manera de entender, (es) la realidad, lo que una comunidad expresa, lo que una comunidad tiene propio, lo que siente, lo que vive. Por ejemplo, acá en Rayan, un poquito distinto que el mío aunque es cercano, aunque unas cosas varían., pero en otras cosas que coinciden, costumbres. En las fiestas por ejemplo, allá las comunidades cercanas se preparan, van a la fiesta, todos son bienvenidos, no tienes que comprar, pan todo el mundo prepara, chocho, chicha, todos preparan y te van a invitar. Aquí ya no, el que prepara es para su negocio, ya no te van a invitar. También en cuanto a la creencia, en mi comunidad Rayán, casi la mitad son evangélicos, y casi la mitad son católicos, muchas costumbres seguramente antes han tenido pero lo van dejando. Yo siempre como luzuriaguino, pero a donde voy me identifico con el lugar donde estoy. No nací en Luzuriaga, pero por haberme formado ahí, en mi provincia, haber estudiando primaria, secundaria, superior, pero cuando estoy adentro a veces pierdo eso, pero cuando estoy fuera siento que debería estar allá haciendo algo, en la política. Participé con un grupo Río Santa, pero no logramos, pero la política es así., el que tiene más domina, pero hay que ser consecuentes. (Victorio, Ancash).

Willy y Eulogio, comparten la experiencia de haber salido de sus pueblos a estudiar secundaria a Huacho y Lima respectivamente, con apoyo de familiares, y de haber regresado a sus pueblos para trabajar como docentes y estudiar la profesión.

(Al empezar la docencia) en la USE de Antonio Raymondi, mi provincia. Lo más difícil fue en ese entonces adecuarme a los niños, porque un tiempo que ya no hablaba quechua, se me había olvidado y eso fue difícil porque todos los niños hablaban quechua, pero poco a poco, aprendí, recordé... Yo logré que esos chicos sean más abiertos, más dinámicos. Me dieron 4º grado de primaria, como yo no tenía experiencia en aula, pero veía como se trabajaba acá en Lima, y me sirvieron mis conocimientos previos con ellos. Reunía a mis padres de familia en la noche, que nunca nadie lo hacía, con mis mecheros, nos organizábamos, nos íbamos a jugar, me traían mi comida, interesante. Aprendí a sobrevivir, porque una época la comunidad nos ofrecían de todo, pero los propios colegas, maestros que quizá no era su vocación, empezaron a comportarse mal, a faltar, tampoco la enseñanza era efectiva, entonces la gente empezó a tomar distancia, entonces uno tenía que sobrevivir... En 24 años de servicio nunca he llegado tarde, por eso

mis padres me legaron a estimar. Yo era un docente ahí, pero tenía que hacer de todo, de juez, director, portero, de abogado, de padrino, de todo (Willy, Ancash)

Una manera de expresar la continuidad con la familia la cultura de origen, es el retorno con motivo de las fiestas o de visita a la familia, que los maestros y en general los migrantes realizan con cierta frecuencia. Sin embargo, la mayoría de docentes entrevistados dicen que no piensan volver a sus respectivos pueblos para quedarse a vivir, a excepción de Nery que piensa regresar cuando sus hijos se independicen.



CAPÍTULO 3: CONCLUSIONES GENERALES Y SUS IMPLICANCIAS EN LA PRÁCTICA

3.1 Conclusiones

Los relatos biográficos de los maestros colaboradores revelan la singularidad de sus experiencias aún cuando comparten elementos comunes a nivel del contexto macro social que incluye las políticas educativas que regularon su escolarización, su formación docente y las condiciones de trabajo.

En cuanto al contexto macrosocial identifiqué tres elementos, que en distinta medida, han tenido implicancias sociales y culturales en la vida de los docentes colaboradores, en sus familias, y en muchos maestros peruanos: a) En el campo social, el desarrollo masivo de las migraciones en busca de trabajo y educación. b) En el campo educativo la reforma educativa (1970) que explicitó la contradicción entre la educación peruana homogenizadora y la diversidad cultural. Reforma que, con limitaciones, intentó articularse con la reforma agraria y propició la revaloración de expresiones culturales andinas (lengua, arte, mitos, etc.). También la ampliación de la cobertura educativa, secundaria e institutos pedagógicos, en áreas rurales y ciudades intermedias como respuesta del Estado a la demanda social. c) En el campo político la violencia política (Sendero Luminoso, MRTA, Fuerzas Armadas) que llevó al ocultamiento y a la negación de expresiones culturales que aparecían como sospechosas, como hablar quechua.

3.1.1 En cuanto a las capacidades, los conocimientos y las prácticas

Respecto a los aprendizajes de los maestros en su familia y comunidad de origen, que constituyen la base de su capital cultural, propongo las siguientes reflexiones.

En la familia y en la comunidad de origen, sea en zona rural o urbana, los aprendizajes se basan principalmente en prácticas muy concretas para resolver necesidades cotidianas más que en un discurso instructivo o explicativo. Se aprende viendo, acompañando, haciendo, ayudando, participando junto a los padres, hermanos, otros adultos o pares, en situaciones de la vida familiar o comunal. Por ejemplo, Nery aprendió a sembrar y a cosechar junto con sus hermanos colaborando entre todos a complementar el salario del padre con recursos de la chacra. El aprender haciendo cobra sentido no por la actividad en sí misma sino porque sirve para resolver

una necesidad concreta. Esto nos lleva a pensar que no basta desarrollar una metodología activa, hace falta que los estudiantes encuentren sentido a lo que aprenden.

El aprender haciendo no se reduce a un fin pragmático. Involucra la práctica de valores como la disciplina, la dedicación al trabajo, la organización, el trabajo colectivo, el deseo de hacerlo bien, de superarse, la dimensión festiva del trabajo colectivo, etc. que están presentes cuando se enseña y se aprende en la familia y en la comunidad. También los consejos cumplen una función educativa cuando se acompañan de apoyo socioafectivo para ayudar o animar a tomar una decisión o resolver un problema y no como amonestaciones descontextualizadas con fines moralistas.

Esta manera de enseñar y de aprender es efectiva y es bien valorada por los docentes para su vida cotidiana, pero en la mayoría de casos, desde su experiencia de estudiantes esos aprendizajes han sido ajenos a la escuela, donde el aprendizaje se centra más en el discurso. Esta experiencia puede explicar en parte la dicotomía entre lo que se aprende en la familia y lo que se aprende en la escuela, así como las dificultades que tienen los maestros para vincular el currículo escolar con la vida de los estudiantes. No es casual que la mayoría de docentes entrevistados recuerden y valoren más los aprendizajes escolares prácticos y útiles para la vida cotidiana, como preparar platos típicos, sumar y restar para atender un pequeño negocio familiar, entre otros.

Sin embargo, esta pedagogía cotidiana en la familia y en la comunidad, al no explicitar con un discurso los conocimientos que subyacen en las prácticas, se interpreta como ausencia de conocimiento en comparación con el aprendizaje escolar en el que predomina el discurso. Este hecho dificulta reconocer y valorar de manera equitativa el aprendizaje en la familia y en la escuela. Por ejemplo, al enseñar y aprender a sembrar un producto de manera práctica, no se hace “visible” y explícito que se enseña y se aprende a utilizar el calendario agrícola, a identificar la buena semilla, a conocer el sistema de riego más adecuado, el manejo de pisos ecológicos, que son conocimientos fundamentales.

La lengua es un elemento cultural fundamental y el Perú es plurilingüe. Muchos maestros tienen lenguas maternas distintas al castellano. Sin embargo, su lengua no es utilizada en su trabajo y sabemos que hay déficit de maestros bilingües en zonas rurales. Sabemos también que debido a la migración constante es frecuente encontrar en las escuelas de las ciudades, incluso en Lima, a estudiantes con un manejo

incipiente del castellano, situación que se ignora en el sistema educativo. Algunos docentes, de manera voluntaria y transitoria apoyan a estos estudiantes con lo que saben o recuerdan de su propia lengua pero no se estimula este potencial educativo para difundir las lenguas originarias.

Los docentes quechuahablantes no mencionaron si ellos tienen alguna interferencia con el castellano pero en el diálogo cotidiano se pueden identificar interferencias comunes en la pronunciación y en la concordancia principalmente. Este es un aspecto que necesita ser debidamente trabajado en la formación docente, para lograr un buen nivel de bilingüismo.

La formación docente, influida por un enfoque monocultural, no reconoce en los nuevos docentes a sujetos con una historia familiar y personal, con procesos de socialización diferenciados y como portadores de un capital cultural valioso para su formación y desempeño profesional. Es preciso promover una interculturalidad crítica para develar las ideas, los prejuicios y estereotipos que son causa de discriminación y exclusión social.

La educación intercultural tiene que contar con un soporte social y político a nivel nacional, pues se trata de cambios profundos que sobrepasan el sistema educativo.

Si bien la escuela y el currículo ejercen gran influencia en los estudiantes a lo largo de su escolaridad, no es determinante y definitiva. Los sujetos por su capacidad de agencia y reflexividad van resignificando sus experiencias y aprenden de ellas, como es el caso de los maestros. Por ejemplo, la profesora Zulema modificó su percepción acerca de los campesinos cuando trabajó en zona rural, bailó y aprendió el significado de las danzas tradicionales. Ha comprendido que el racismo es causa de discriminación. Ahora enseña a sus alumnos a valorar el trabajo y costumbres de los campesinos.

En cuanto a las experiencias escolares negativas (fracaso escolar, discriminación, castigo, injusticia) la capacidad de resiliencia de los sujetos hace posible procesarlas, buscar explicaciones sobre las causas de dichas experiencias: “ella es misti”; “como es esposa de militar” o “seguro así la trataron a ella” y superar la frustración. El profesor Víctorio, a partir de su dificultad para aprender a leer y escribir, aprendió que para lograr aprendizajes hace falta que el maestro “se fije” en los estudiantes, es decir que les preste atención y dedicación. La profesora Amanda, al ser discriminada por su limitada situación económica aprendió que la falta de oportunidades impide a los estudiantes desarrollar sus talentos y procura dar igualdad

de oportunidades a sus alumnos. En la mayoría de casos, estas experiencias sirven como una alerta para evitar conductas inadecuadas con los estudiantes. Por ejemplo, pegarles, ser injusto, no preparar la clase.

A lo señalado sobre el divorcio entre el capital cultural de origen de los estudiantes y los aprendizajes escolares, se añade que la idea de ser profesional implica tomar distancia de lo “no profesional.” Cuando se presenta el estudio y el trabajo como excluyentes entre sí, especialmente en el contexto rural en que el trabajo forma parte de la educación de los niños en la familia y en la comunidad y en sectores urbano populares en que muchos niños trabajan para colaborar con la economía familiar, la consecuencia es que se desvalorizan las prácticas culturales que se consideran opuestas a la aspiración de ser profesional. Esta oposición profesional-no profesional responde a la manera de establecer relaciones jerarquizadas y excluyentes en nuestra sociedad, entre urbano y rural, letrado e iletrado, profesional y técnico, etc. lo cual impide valorar la diversidad.

Esta percepción excluyente entre estudio y trabajo distorsiona la realidad. En primer lugar, conduce a desconocer las distintas racionalidades que organizan y dan sentido a prácticas culturales diferentes. En segundo lugar, lleva a ignorar la necesaria complementariedad e interdependencia entre las personas y los pueblos. De esta manera, contrariamente a un discurso crítico sobre el divorcio entre el currículo y la realidad, en la práctica, los maestros pueden legitimar el modelo monocultural de la escuela y de la sociedad.

Los relatos de los maestros muestran que cuando recurren a su bagaje cultural logran mayor empatía con los estudiantes, quienes no sólo se identifican más con ellos sino que se interesan por los temas de estudio. La experiencia de haber tenido como principal fuente de “conocimiento” los libros escolares tiene mucha influencia pero está siendo superada por el acercamiento a la realidad utilizando variadas estrategias como visitar a personas trabajando, salir al campo, invitar a padres de familia para enseñar algo.

La experiencia escolar distante de la vida cotidiana de los maestros entrevistados ha producido dos tipos de respuesta que nos muestran que no hay una relación mecánica entre lo aprendido como estudiantes y el desempeño docente. La primera es la tendencia a reproducir dichas prácticas, sobre todo porque la estructura de las escuelas no ha variado significativamente durante las últimas décadas. La segunda, mediada por procesos de actualización docente y reflexión sobre su práctica,

sugiere que es posible generar una actitud crítica y una tendencia al cambio, hacia una escuela que tome en cuenta los saberes y experiencias previas de los estudiantes. Ambas tendencias conviven en los maestros y aflora una y otra según las circunstancias y de acuerdo a las condiciones para la reflexión y el cambio, o para el mantenimiento del modelo escolar excluyente.

Mi propuesta es que si los maestros valoran de manera crítica su capital cultural, éste puede ser asumido como un valioso recurso pedagógico desde el cual pueden interactuar con los estudiantes y con el currículo escolar de manera más autónoma y crítica. En palabras del teólogo Gustavo Gutiérrez “beber de su propio pozo” tiene un gran potencial.

3.1.2 En relación a los estudiantes

Los testimonios muestran que la imagen de niño de zona rural que predomina se acerca mucho al estereotipo sobre el indígena, como un ser tímido, cerrado y triste. El testimonio de Constancia abre una pista de reflexión sobre este punto cuando nos informa que en su escuela no se tomaba en cuenta lo que ella sabía. Ella dice: *“Tal vez yo hubiera sido otra, hubiera participado los saberes de mi casa, pero como no era así, todos nos quedábamos callados.”* La interpretación más fácil de este silencio es atribuir a los niños ciertas características que justifiquen dicha actitud, sin cuestionar la cultura escolar (lengua, currículo, métodos) ni el propio desempeño profesional.

En cambio, la representación de los niños de zonas urbanas está muy vinculada a su acceso a los medios de comunicación a los cuales se les atribuye la capacidad de despertar en ellos el interés por aprender y de facilitarles información. En este caso, la situación de pobreza de los estudiantes no se considera como factor determinante.

Reflexionar sobre su propia experiencia como estudiantes lleva a los maestros a evitar ver a sus alumnos como carentes y a prevenir actitudes negativas. Por ejemplo, es común que la dificultad para aprender a leer y escribir se atribuya a limitaciones del propio estudiante. Sin embargo, un testimonio nos remite a la necesidad de revisar la actitud del docente cuando relata que aprendió a leer y escribir cuando llegó un maestro que “se fijó” en ellos. Este testimonio hace evidente que un sentimiento de desatención y desinterés de los estudiantes por parte de los maestros interfiere con el aprendizaje. Como consecuencia, los docentes que reflexionan se muestran más atentos y preocupados por sus estudiantes.

Afortunadamente las representaciones se modifican en base a la experiencia y al conocimiento. Gracias a la observación directa del éxito que logran niños que proceden de zonas rurales cuando estudian en contextos urbanos y de niños de sectores pobres, lleva a los maestros a cuestionar factores sociales e incluso su propio trabajo pedagógico, al reconocer que tienen que tomar en cuenta la cultura de los estudiantes. También influyen los programas de formación docente en servicio que promueven la reflexión sobre la práctica en aula.

3.1.3 En relación al currículo

Muchos docentes, tanto de zona rural como urbana, se muestran críticos al diseño curricular nacional y reconocen la necesidad de incluir en éste la cultura de los estudiantes.

En comparación con décadas anteriores, los docentes incluyen en mayor medida las costumbres, la historia, los mitos, las danzas, comida y trajes típicos de las comunidades locales en las actividades de las escuelas. La participación de la escuela en las fiestas comunales también contribuye a un acercamiento mutuo. Ambas estrategias contribuyen a que los estudiantes desarrollen sentido de pertenencia e identidad con sus respectivas comunidades, en zonas rurales y urbanas.

Esta inclusión se centra principalmente en el relato de costumbres, leyendas y mitos de su localidad; en concursos de danzas, vestidos y comida típica. Algunos docentes recurren a personas de la comunidad para que cuenten o enseñen algo de la historia local o de su trabajo a los estudiantes. Si bien esta práctica no modifica sustancialmente el modelo monocultural del currículo, sí está sirviendo para darse cuenta de que así aprenden mejor los estudiantes y de la necesidad de diversificar el diseño curricular nacional y avanzar hacia un currículo intercultural.

Una limitación para avanzar en este proceso de transformar el currículo es el vacío epistemológico sobre los conocimientos producidos por los diferentes pueblos y sobre los procesos de producción de dichos conocimientos. Un avance significativo son las investigaciones y materiales producidos sobre etnomatemática, promovidos por la Cooperación alemana GTZ en convenio con el MED. También la producción de materiales en quechua y otras lenguas, tanto por parte del MED como de otras instituciones. Las experiencias muestran la importancia de la participación de los propios maestros en la investigación y en la producción de materiales educativos,

como una oportunidad de formación en la acción y para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

La interculturalidad como principio orientador del currículo y de la práctica educativa no ha logrado mayores avances. En primer lugar porque se circunscribe al sector educación y se restringe a las escuelas de zonas rurales. Pero un motivo aún más importante es que la interculturalidad se asume como un medio para la asimilación desde la escuela y no como una forma de construir relaciones de diálogo e intercambio en condiciones de igualdad, considerando la escuela como un espacio que promueva este diálogo.

Algunas experiencias piloto muestran que cuando el capital cultural de los estudiantes se incorpora al currículo escolar de manera sistemática, tanto los estudiantes como la comunidad mejoran su autoestima y mejoran los aprendizajes escolares. El currículo se enriquece al incorporar las distintas formas de organización del trabajo, las faenas comunales para realizar obras de bien común, los mecanismos de cohesión familiar y social; el sentido trascendente de la muerte vinculado a sentimientos religiosos; el sentido social de las fiestas comunales; la producción agrícola, la tecnología de manejo del suelo y del agua según los pisos ecológicos y los aportes de la cultura andina al mundo.

Del análisis e interpretación de la información se concluye que pese a haber experimentado un divorcio entre su cultura de origen y la escuela, los maestros son conscientes y hacen esfuerzos para evitar reproducir esta separación. Sin embargo, no cuentan con la preparación suficiente ni con las herramientas necesarias para generar cambios profundos en la cultura escolar. Es fundamental que la formación docente inicial y en servicio supere el enfoque tecnocrático predominante y contribuya a formar sujetos de cultura.

3.1.4 Puntos de inflexión en la biografía de los maestros colaboradores

A nivel personal un punto de inflexión frecuente entre los maestros es la experiencia de migración que generalmente está vinculada al cambio de lugar de trabajo, aunque algunos migran para estudiar secundaria y/o la formación docente. En este punto incluyo a la experiencia de ir de zona urbana a rural, donde muchos maestros se inician.

El alejamiento de la familia y/o lugar de origen significa para muchos una ruptura respecto al uso de su lengua materna, abandono de costumbres y prácticas colectivas, aunque mantienen una línea de continuidad en el ámbito más privado. Al mismo tiempo significa un esfuerzo para adecuarse a nuevas formas de vida cotidiana (comida, horario, transporte, música) y nuevos retos laborales. Esta experiencia es vivida con nostalgia pero a la vez con expectativa, ya que la separación tiene el propósito de superarse y progresar, lo cual le da sentido y significado, pero con un costo afectivo importante.

A nivel del contexto social e histórico, muchos maestros han experimentado cambios importantes en sus vidas a raíz de las medidas económicas de ajuste que les obligaron a modificar las decisiones o interrumpir procesos ya iniciados, como dejar estudios de otras profesiones y orientarse a educación, por ser más económica. En varios estudios la mayoría de maestros, aún sin haber sido su primera opción manifiestan que les gusta su trabajo y volverían a elegirla. Se puede suponer también, pero no asegurar, que estos cambios tienen consecuencias económicas por los bajos sueldos de los maestros en comparación con otros profesionales.

Aunque del grupo de colaboradores solo una docente recordó su experiencia respecto al contexto de conflicto y violencia política que le tocó vivir mientras estudiaba en un ISP, lo menciono porque abarcó un largo período y una extensa zona del país, afectando la vida de muchos jóvenes estudiantes de origen andino al ser considerados sospechosos de acciones terroristas.

Me parece importante identificar como puntos de inflexión en la vida profesional de los maestros, algunos hechos que marcan un cambio de actitud en ellos y que merecen ser tomados en cuenta. Menciono algunos: la reflexión sobre la propia experiencia como estudiantes para no hacer lo que califican como negativo de sus maestros; tener la oportunidad de capacitarse y de tener otra visión de la educación; tener su propia familia, ser madre o padre.

3.2 Implicancias para la práctica

De esta tesis se desprenden algunas sugerencias que pueden aportar a enriquecer desde una mirada interdisciplinar tanto en la formación inicial como la formación continua de docentes.

1. Incluir en la formación docente, inicial y en servicio, procesos de reflexión crítica sobre su procedencia cultural y su encuentro con otras culturas a lo largo de su proceso de socialización, desde un enfoque de interculturalidad crítica y desde una mirada interdisciplinaria (antropología, psicología, filosofía, sociología y pedagogía), con el propósito de que los maestros se asuman como sujetos de cultura y desarrollen competencias para promover una educación intercultural para todos.
2. Incluir en el currículo de formación docente, en universidades e institutos pedagógicos el estudio de aspectos culturales de los diferentes pueblos teniendo en cuenta la necesidad de construir la unidad respetando y valorando la diversidad cultural que nos caracteriza.
3. Que el MED realice una encuesta o censo de maestros para identificar la lengua materna y aprovechar este conocimiento en cualquier lugar en que laboren, sin restringirlo para las escuelas rurales, promoviendo así el aprendizaje de lenguas originarias (oralidad, lectura y escritura).
4. Que el MED y las universidades brinden cursos para aquellos maestros que hablan pero no leen ni escriben alguna lengua originaria.
5. Que el MED, las universidades y los ISP desarrollen estudios interdisciplinarios sobre las culturas de origen andino y amazónico, en el campo de la epistemología y difundir los resultados entre los formadores, los maestros y las autoridades educativas.
6. Crear condiciones para hacer realidad una educación intercultural para todos, formulando, ejecutando y evaluando políticas culturales a nivel nacional. Es fundamental una política nacional de lenguas que asegure el uso de las distintas lenguas en espacios públicos para que su uso en la escuela no sea sólo de tránsito hacia la castellanización.

Anexo N° 1: Guía de entrevista personal

Breve introducción sobre el propósito de la entrevista

I. DATOS PERSONALES

En primer lugar cuéntenos algunos datos personales que nos permita conocerte mejor.

1. Nombre y apellidos completos
2. Lugar y fecha de nacimiento (departamento, provincia, distrito, caserío)
3. Estado civil. Si eres casado el lugar de nacimiento del esposo-a y a qué se dedica.
4. Si tienes hijos, que edad tienen y a qué se dedican
5. Lugar donde vives actualmente - distrito
6. Año en que viniste a Lima definitivamente y el motivo principal de esta decisión
7. Centro educativo, nivel y especialidad en que trabajas actualmente.
8. Cuánto tiempo de servicio tienes en la docencia
9. Si tienes otro trabajo remunerado aparte de la escuela.

II. EXPERIENCIA DE FAMILIA Y COMUNIDAD

Ahora te pedimos que compartas algunos recuerdos de tu niñez y adolescencia. Cuéntenos sobre tu familia

Procedencia

- a) Con quiénes vivías cuando eras niño y/o adolescente?
- b) En dónde vivían? en una ciudad, un pueblo, un caserío, el campo?, ¿qué es lo que más te gustaba de ese lugar?, qué no te gustaba?.

Padres

- c) De dónde son tus padres y a qué se dedicaban? y tus abuelos?
- d) ¿Cuál es la lengua materna de cada uno de tus padres?, y de tus abuelos?
- e) ¿Aprendiste a hablar en esa lengua? Por qué?
- f) ¿Cómo era la relación con tus padres cuando niño y adolescente?

- g) ¿Qué es lo que más recuerdas de tu papá? y de tu mamá?
- h) ¿Qué aprendiste de ellos, qué te enseñaron?
- i) ¿Qué grado de estudios tienen tus padres?
- j) ¿Dónde viven ellos actualmente?

Hermanos

- k) ¿Cuántos hermanos son ustedes y qué lugar ocupas entre ellos?
- l) ¿Cómo era tu relación con ellos? Qué hacían juntos?
- m) ¿Qué estudiaron ellos?
- n) ¿Dónde viven actualmente y a qué se dedican?

Amigos

- a) Tenías muchos o pocos amigos cuando eras niño?, por qué?
- b) Cómo era tu relación con ellos? Qué hacían juntos?
- o) Sabes algo sobre tus amigos, qué estudiaron, a qué se dedican?
- c) Mantienes contacto con algunos de ellos?

Participación en la familia y en el pueblo

- p) ¿Qué es lo que más recuerdas de la vida en tu familia?
- q) ¿En qué tareas participabas o ayudabas? ¿te gustaba hacerlo?
- r) ¿Qué fiestas celebraban en familia y cómo?
- s) ¿En qué actividades o fiestas de tu pueblo participabas y cómo?
- t) A tus padres les gustaba participar, en qué participaban?

Expectativas y sueños

- u) Cuando eras niño, ¿qué te imaginabas o pensabas ser o hacer cuando crecieras?,
- v) ¿Se han cumplido tus expectativas y por qué?

III. EXPERIENCIA ESCOLAR

Percepciones iniciales sobre la escuela

- a) ¿Qué idea tenías de la escuela cuando ibas a ir por primera vez?
- b) ¿Tus padres o hermanos te hablaron acerca de la escuela?, qué te decían?

- c) ¿A qué edad fuiste por primera vez a la escuela y cómo te sentiste?
- d) ¿Asistías regularmente a la escuela?. Si faltabas, ¿por qué motivos?
- e) ¿En qué escuelas estudiaste primaria y secundaria?
- f) Te gustaba ir a la escuela y por qué?
- g) ¿Cuál es el recuerdo más grato de tu vida escolar, de primaria y secundaria?
- h) ¿Cuál es el más ingrato?

Profesores

- a) Tu profesor o profesores, ¿eran del lugar o venían sólo a trabajar?
- b) ¿Cómo era la relación de los profesores con ustedes?, cómo se sentían ustedes?
- c) ¿Recuerdas cómo hacían una clase los profesores cuando eras alumno?
- d) ¿Crees que se esforzaban lo suficiente para que ustedes aprendan?
- e) ¿Recuerdas alguna clase o actividad escolar en especial?
- f) ¿Qué te gustaba más de tus profesores y qué no te gustaba de ellos?
- g) ¿Recuerdas a algún profesor-a en especial y por qué lo recuerdas?

Aprendizajes

- a) Tenías algún curso favorito y por qué era tu favorito? Qué aprendiste?
- b) En las clases, estudiaban algo sobre lo propio de su pueblo o comunidad? Un ejemplo.
- c) Qué aprendiste en la escuela sobre el Perú?, ¿cómo lo aprendiste?, ¿recuerdas algún autor de texto de historia peruana?
- d) Qué aprendiste en la escuela sobre los peruanos?
- e) Qué es lo que más recuerdas de lo aprendido durante tus años de estudio, en primaria y en secundaria?
- f) Qué de lo que aprendiste, sea en primaria o secundaria te es más útil en tu vida?. Para qué?

Expectativas al terminar secundaria

- a) A qué edad terminaste la secundaria?
- b) Qué expectativas tenías para tu vida? Se cumplieron? Por qué?

IV. EXPERIENCIA DE FORMACIÓN Y EXPERIENCIA DOCENTE

Elección de la profesión docente

- a) ¿Cuándo y por qué decidiste ser maestro-a?, fue tu primera opción?
- b) ¿Ingresaste inmediatamente de terminar secundaria?
- c) ¿Qué expectativas personales y familiares tenías con esta profesión? ¿Se cumplen?

Estudios profesionales

- a) ¿En qué ISP o universidad estudiaste?, en dónde y durante cuántos años?
- b) ¿Qué edad tenías cuando iniciaste los estudios profesionales?
- c) ¿Cómo financiaste tus estudios profesionales?
- d) ¿Trabajabas como docente mientras estudiabas? O en otra ocupación?
- e) Con qué título te graduaste?, después seguiste algún otro estudio?
- d) Durante los años de tu formación ¿cómo era participación en tu familia?

Docentes formadores

- a) ¿Cuál era la principal diferencia que observaste entre tus maestros de secundaria y los del instituto o universidad?
- b) Qué te ayudó a aprender mejor: el conocimiento sobre el tema o el método empleado por los profesores? Algún otro factor?
- c) Los docentes formadores ¿eran del lugar o venían de otros lugares?
- d) ¿Recuerdas a algún profesor-a en especial?, por qué lo recuerdas?
- e) ¿Qué decían los docentes acerca de ser profesional y en especial de ser maestro?

Aprendizajes

- a) ¿Qué es lo que más valoras de los años de formación? por qué?
- b) ¿Qué es lo que más recuerdas de lo estudiado en el ISP o universidad?
- c) ¿Qué es lo más útil para tu trabajo en aula?
- d) El currículo de formación docente ¿incluyó algo sobre la cultura local? Un ejemplo

- e) ¿Dónde hiciste tu práctica profesional y cómo te ayudó el docente de práctica?
- f) ¿Qué aprendiste durante la formación docente sobre el Perú y los peruanos
- g) ¿Qué cursos o áreas de la formación consideras que son más importantes para la formación docente?, y cuáles menos importantes?
- h) La formación recibida: ¿respondió a tus expectativas personales y profesionales? Por qué?

Experiencia docente

- a) ¿En qué año empezaste a trabajar y en qué condición?
- b) ¿En qué lugares has trabajado?
- c) Si trabajaste en escuela rural ¿dónde y cuánto tiempo?
- d) ¿Qué es lo más difícil cuando se trabaja en una escuela de zona rural?
- e) ¿Cuáles consideras tus mejores logros con los niños de escuela rural?
- f) ¿Qué aprendiste cuando trabajabas en escuela rural?
- g) ¿Consideras que las diferencias entre los niños de zonas rurales y de zonas urbanas?, cuáles son y a qué crees que se debe la diferencia?
- h) ¿En qué consideras que has ganado mayor experiencia y conocimiento en tu profesión y cómo lo has logrado?
- i) ¿Qué es lo más difícil cuando trabas en escuela de zona urbana?
- j) ¿Cuáles consideras tus mejores logros con los niños de escuela urbana?
- k) ¿Qué crees, o sabes que esperan los padres de familia sobre el aprendizaje de sus hijos? Y de la educación en general?
- l) ¿Qué de lo que viste hacer a tus maestros no harías o evitas repetir? ¿Por qué?
- m) ¿Qué de lo que viste hacer a tus maestros lo pones en práctica? ¿Por qué?
- n) ¿Qué diferencias encuentras entre la escuela cuando tú estudiabas y la escuela actual?

Desarrollo personal y profesional

- a) ¿Qué piensas que es lo específico de ser maestro y qué aportan los maestros a la sociedad?

- b) ¿Cuáles son las satisfacciones que te da tu profesión?, alguna insatisfacción?
- c) ¿En qué medida la formación profesional ha contribuido a tu superación personal?,
- d) Después de obtener tu título de profesor-a, has seguido otros estudios?, cuáles?
- e) Actualmente el magisterio es muy cuestionado y criticado, ¿crees que hay motivos para ello?
- f) Participas en el sindicato (SUTEP), ¿por qué? , ¿en otra organización de maestros?
- g) Si tuvieras que elegir otra vez, ¿qué profesión elegirías?

V. EXPERIENCIA DE MIGRACIÓN

- a) Cuando eras niña-o, o adolescente, ¿recuerdas que alguien de la familia salió del pueblo para ir a vivir a una ciudad?, a dónde?
- b) ¿Qué te imaginabas o pensabas entonces acerca de este hecho?
- c) ¿Qué contaban tus parientes de su experiencia en la ciudad?
- d) Te imaginabas entonces vivir en otro lugar?, por que?

Motivos y condiciones

- a) ¿A qué edad saliste de tu pueblo por primera vez?, ¿a dónde y con qué motivo?
- b) ¿Quiénes más de tu familia han migrado? A dónde?
- c) ¿Viniste a Lima solo, con familia propia, con parientes o paisanos?
- d) Para instalarte en Lima, ¿o hiciste de manera independiente, o con apoyo de algún familiar o paisano?

Percepciones y Cambios

- a) ¿Qué es lo que más llamó tu atención al llegar a esta ciudad? (positivo o negativo)
- b) ¿Cuáles son los cambios más importantes en tu vida, al venir a vivir a Lima
- c) ¿Crees que la presencia de tantos migrantes en Lima es causa de problemas?, cuáles?

- d) ¿Crees que los migrantes aportan algo al desarrollo de la ciudad?, ejemplos.
- e) ¿Qué diferencias hay entre una persona que es profesional con otra que no lo es?,
- f) Alguna vez te has sentido discriminada-o? Por qué motivo? cómo reaccionaste?.
- g) Alguna vez tú has discriminado a otros? Por qué motivo

Relación con el pueblo de origen

- a) Actualmente, ¿tienes familia que viven en tu pueblo de origen?,
- b) ¿Mantienes alguna relación con tu pueblo?, en qué forma?, en qué ocasiones?,
- c) Tus hijos ¿conocen el pueblo donde naciste?, ¿qué comentarios hacen al respecto?
- d) Si sabes quechua, aymara u otro idioma, ¿tienes oportunidad de hablarlo en Lima?, con quiénes y en qué ocasiones?, Les has enseñado a tus hijos?, por qué?
- e) ¿Participas en alguna organización de tu pueblo, o paisanos?, ¿cómo?
- f) Has pensado regresar a vivir en tu pueblo? ¿Por qué?

¿Algo más que deseas agregar?

Muchas gracias

Anexo N° 2: Resumen de datos de los docentes colaboradores.

Nombres	Sexo	Lugar de Nacimiento	Edad 2006	Estado Civil Cónyuge	Lengua Materna	Actual Centro de Trabajo	Especialidad Centro de formación	Años de Servicio	Movilidad Laboral
1. Eulogio	H	Huari - Ancash	49	Conviviente profesora	Quechua	IE 3050 Independencia-Lima	Primaria ISP Huari - Ancash	16	De San Marcos-Huari a Lima.
2. Julia	M	Cajamarca	45	Casada Profesor	Castellano	IE 3050 Independencia-Lima	Inicial ISP Cajamarca	19	De zona rural Cajamarca a Lima.
3. Nery	M	Concepción-Junín	42	Casada Policía	Castellano	CNT 3052 Independencia-Lima	Primaria ISP Huancavelica	16	Se inició y permanece en Lima.
4. Amanda	M	Moyabamba-Amazonas	42	Soltera	Castellano	IE 2053 Independencia-Lima	Primaria ISP TR de Mendoza	23	De zona rural Amazonas a Lima.
5. Zulema	M	Celendín - Cajamarca	42	Separada	Castellano	IE 2056 Independencia-Lima	Primaria ISP Cajamarca	20	De zona rural Cajamarca a Lima
6. Willy	H	Chaccho - A. Raymondi Ancash	40	Separado-2º compromiso-profesora	Quechua	IE Ramiro Prialé Prialé (Director) Independencia-Lima	Primaria y Educación Física ISP Huari - Ancash U. EGV- La Cantuta	19	De zona rural Ancash a Lima.
7. Joaquina	M	Tumbes	40	Casada ingeniero	Castellano	IE Medalla Milagrosa Independencia-Lima	Primaria ISP-Tumbes	15	De zona rural Tumbes a Lima.

8. Cira	M	Huánuco	39	Casada ingeniero	Castellano	IE Lib. San Martín Independencia-Lima	Secundaria-CCNN- ISP Marco Durand Martell Huánuco	16	De zona rural Huamalíes (Huánuco) a Huancané (Puno), a Lima.
9. Jeny	M	Lima	38	Casada chofer	Castellano	IE Rep. de Irlanda Independencia-Lima	Técnica agropecuaria U. EGV- La Cantuta	18	De zona rural Satipo a Lima.
10. Leoncio	H	Cusco	37	Casado Profesora	Quechua	CNT 3052 Independencia-Lima	Educación Física ISP Túpac Amaru-Tinta	12	De zona rural Cusco a Lima.
11. Constancia	M	Tinta - Cusco	36	Casada profesor	Quechua	IE Chilcano-Mosollata-Acomayo_Cusco	Primaria ISP Túpac Amaru-Tinta	13	De Chilcano a Espinar, regreso a Chilcano (Cusco). Todo zona rural.
12. Victorio	H	Chancay-Lima	31	Casado	Quechua	IE Rayán -Yauya - Ancash	Primaria ISP Don Bosco-Piscobamba-Ancash	09	Zona rural Luzuriaga (Ancash) a Rayán en Yauya (Ancash)
13. Gina	M	Yungay-Ancash	30	Casada profesor	Castellano	IE Jatunquillish Yauya - Ancash	Primaria ISP Ramos Olivera-Yungay	04	Zona rural Yauya (Ancash)

Anexo N° 3: Matriz de cuadros organizadores de información.

Núcleos temáticos - Componentes	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Experiencia en la familia y comunidad. a) Lengua materna. b) Aprendizajes de los padres, en la familia. c) Costumbres y celebraciones en la familia. d) Costumbres y celebraciones en la comunidad de origen. e) Relación con padres, hermanos, abuelos, otros parientes.			
Experiencia escolar, capital cultural y currículo. a) Lengua empleada en la escuela. b) Tradiciones y celebraciones de la comunidad en la escuela. c) Aprendizajes sobre su comunidad, su cultura, sobre el Perú, los peruanos, otros contenidos. d) Relación con sus maestros.			
Experiencia de formación docente a) Elección de la profesión. b) Representación cultural sobre "ser maestro". c) Aprendizajes sobre su cultura, la comunidad, sobre el Perú y los peruanos, otros contenidos. d) Práctica profesional. e) Relación con sus formadores.			
Experiencia profesional a) Inserción en la escuela. b) Representación cultural sobre niños de zona rural/urbana, c) Elementos de su cultura que comparte con sus estudiantes. d) Elementos de la cultura de los estudiantes que incluye en el currículo. e) Experiencias de satisfacción e insatisfacción. f) Movilidad laboral. g) Que replico y que no hago, ni haría con mis alumnos. h) Ser maestro: aporte a la sociedad.			

Anexo N° 4: Características generales de los docentes colaboradores.Lugar de nacimiento

LUGAR DE NACIMIENTO	TOTAL	H	M
ANCASH	03	02	01
AMAZONAS	01	00	01
CAJAMARCA	02	00	02
CUSCO	02	01	01
TUMBES	01	00	01
JUNIN	01	00	01
HUANUCO	01	00	01
LIMA	02	01	01
TOTAL	13	04	09

Lengua materna

LENGUA MATERNA	TOTAL	H	M
CASTELLANO	08	00	08
QUECHUA	05	04	01
OTROS	00	00	00
TOTAL	13	04	09

Edad

EDAD	TOTAL	H	M
30 - 35	02	01	01
36 - 40	06	02	04
41 - 45	04	00	04
46 - 50	01	01	00
TOTAL	13	04	09

Con quienes vivió durante su niñez y adolescencia

NOMBRES	CON QUIENES VIVIÓ	
	NIÑEZ – 0 a 12 años	ADOLESCENCIA 12 a 18 años
1. Nery	Sus padres	Sus padres
2. Amanda	Su madre. padre falleció	Su madre
3. Zulema	Sus padres	Su madre. separación
4. Willy	Abuelos paternos (hasta los 5 años) Abuelos y tíos maternos	Abuelos y tíos maternos estudios
5. Jeny	Sus padres	Sus padres
6. Eulogio	Sus padres	Tíos paternos
7. Cira	Sus padres	Sus padres
8. Leoncio	Su madre- padre falleció	Su madre
9. Joaquina	Sus padres (hasta 5 años) Tía materna. padres	Sus padres
10. Julia	Abuelos maternos	Abuelos maternos
11. Constancia	Sus padres	Sus padres
12. Gina	Sus padres	Sus padres
13. Víctorio	Abuela materna	Abuela materna

RESUMEN CON QUIENES VIVIO	TOTAL		Niñez		Adolescencia	
	N	A	H	M	H	M
Sus padres	08	06	01	07	00	06
Madre	02	03	01	01	01	02
Abuelos	03	03	02	01	02	01
Tíos	00	01	00	00	01	00
Otros	00	00	00	00	00	00
TOTAL	13	13	04	09	04	09

Estado civil

ESTADO CIVIL	TOTAL	H	M
SOLTERO	01	00	01
CASADO	09	02	07
CONVIVIENTE	01	01	00
SEPARADO	02	01	01
TOTAL	13	04	09

Elección de la profesión.

ELECCIÓN DE LA PROFESIÓN	TOTAL	H	M
PRIMERA OPCIÓN	03	01	02
SEGUNDA OPCIÓN	07	02	05
TERCERA OPCIÓN	02	01	01
OTRO	01	00	01
TOTAL	13	04	09

Centro de formación docente

CENTRO DE FORMACIÓN	TOTAL	H	M
UNIVERSIDAD - REGULAR	00	00	00
UNIVERSIDAD PROFESIONALIZACIÓN	01	00	01
INSTITUTO PEDAGÓGICO. REGULAR	11	03	08
INSTITUTO PEDAGÓGICO PROFESIONALIZACIÓN	01	01	00
TOTAL	13	04	09

Título pedagógico: especialidad

TITULO-ESPECIALIDAD	TOTAL	H	M
INICIAL	01	00	01
PRIMARIA	09	03	06
SECUNDARIA	01	00	01
OTRO	02	01	01
TOTAL	13	04	09

Tiempo de servicios

TIEMPO DE SERVICIO	TOTAL	H	M
1 – 5 años	01	00	01
6 – 10 años	01	01	00
11 – 15 años	04	01	03
16 – 20 años	06	02	04
21 – 25 años	01	00	01
TOTAL Falta León	13	03	09

Anexo N° 5: Características sociales, económicas y culturales de las familias de los docentes colaboradores.

Lengua materna de padres y abuelos

NOMBRES	LENGUA MATERNA		
	ABUELOS PATERNOS/ MATERNOS	PADRES- MADRE	DOCENTES
1. Nelly	Quechua	Castellano	Castellano
2. Anita	Castellano	Castellano	Castellano
3. Susana	Castellano	Castellano	Castellano
4. Wilfredo	Quechua	Quechua	Quechua
5. Janet	No sabe	Castellano	Castellano
6. Eugenio	Quechua	Quechua	Quechua / castellano
7. Silvia	Ab. Paterno quechua 2ª L Ab. Materno castellano	Castellano	Castellano
8. León	Quechua	Quechua	Quechua / castellano
9. Constantina	Quechua	Quechua	Quechua / castellano
10. Gisela	Quechua	Quechua/ castellano	Castellano
11. Víctor	Quechua	Quechua	Quechua / castellano
12. Juana	Castellano	Castellano	Castellano
13. Juanita	Castellano	Castellano	Castellano

RESUMEN LENGUA MATERNA	ABUELOS	PADRES	DOCENTE
CASTELLANO	04	07	08
QUECHUA	08	06	05
NO SABE	01	00	00
TOTAL	13	13	13

Lugar de procedencia - nacimiento: docentes, padres y abuelos

Nombre	Lugar de nacimiento				
	Docente	Padre	Madre	Abuelos paternos	Abuelos maternos
1. Nelly	Concepción Junín	Hnas. Toledo- Concepción - Junín	Hnas. Toledo- Concepción - Junín	Hnas. Toledo- Concepción - Junín	Hnas. Toledo- Concepción - Junín
2. Anita	Chachapoyas/ San Martín	Chachapoyas/ San Martín	Lima	Chachapoyas/ San Martín	

3. Susana	Celendín - Cajamarca	Chota/ Cajamarca	Chiclayo/ Lambayeque	Chota/ Cajamarca	Chiclayo/ Lambayeque
4. Wilfredo	Chaccho-Antonio Raymondi-Ancash	Chaccho-Antonio Raymondi-Ancash	Huacho Lima	Chaccho-Antonio Raymondi-Ancash	Huacho - Lima
5. Janet	Lima Cercado de Lima	Tacna	San Jerónimo - Junín		
6. Eugenio	Ancash	Ancash	Ancash	Huánuco	Ancash
7. Silvia	Huánuco	Arequipa	Huánuco	Cerro de Pasco	Huánuco
8. León	Cusco	Cusco			
9. Juana	Corrales Tumbes	Corrales Tumbes	Corrales Tumbes	Corrales Tumbes	Corrales Tumbes
10. Juanita	Cajamarca	Cajamarca	Cajamarca	Cajamarca	Cajamarca
11. Constantina	Tinta - Cusco	Tinta - Cusco	Tinta - Cusco	Tinta - Cusco	Tinta - Cusco
12. Gissela	Yungay Ancash	Yungay Ancash	Yungay Ancash	Yungay Ancash	Yungay Ancash
13. Víctor	Mariscal Luzuriaga Ancash	ND	Mariscal Luzuriaga Ancash	ND	Mariscal Luzuriaga Ancash

*ND: No hay dato

Ocupación de los padres

Nº	Actividad agrícola		Obrero - empleado		Profesional		Independiente	
	Principal	Comp.	Principal	Comp.	Principal	Comp.	Principal	Comp.
1.	----	X	X	----	----	----	----	-----
2.	----	----	X	----	----	----	----	----
3.	----	----	----	----	X	----	----	----
4.	X	----	X ¹¹²	----	----	----	X	----
5.	----	----	----	----	----	----	X	----
6.	X	----	----	----	----	----	----	X
7.	----	----	----	----	----	----	X	X
8.	X	----	----	----	----	----	----	----
9.	X	----	----	----	----	----	----	----
10.	----	----	----	X	X	----	----	----
11.	X	----	----	----	----	----	----	----
12.	----	----	----	----	----	----	X	
13.	----	----	----	----	----	----	X	X

Grado de escolaridad de los padres

N ^o	Nivel Primaria		Nivel Secundaria		Nivel Superior	
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
1.	N. D*	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.
2.	N. D	completa	N. D	completa	----	----
3.	completa	completa	completa	completa	completa	completa
4.	completa	1º grado	----	----	----	----
5.	N. D	N. D	N. D	N. D	N. D	N. D
6.	3º	----	----	----	----	----
7.	completa	N. D	1º	2º	----	----
8.	N. D	N. D	N. D	N. D	N. D	N. D
9.	N. D	N. D	N. D	N. D	N. D	N. D
10.	completa	completa	completa	completa	----	completa
11.	N. D	N. D	N. D	N. D	N. D	N. D
12.	completa	completa	----	----	----	----
13.	completa	completa	completa	completa	----	----

ND: No hay dato.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ANDERSON, JEANINE.

- 1994 La socialización infantil en comunidades andinas y de migrantes urbanos en el Perú. Fundación Bernard Van Leer. Documento de Trabajo. Ministerio de Educación. Lima. Perú. 40 pp.
- 2005 Módulo 5. El análisis y la interpretación de los resultados. Material de Seminario de Tesis. PUCP.

ANSIÓN MALLET, JUAN

- 2000 Educar en la interculturalidad. En Revista Páginas N° 165-octubre. p.40– 47.
- 1998 La interculturalidad, reto de nuestros tiempos. En: Cuestión de Estado, Lima. N° 22.
- 1995 Del mito de la educación al proyecto educativo. En: Portocarrero, Gonzalo y Valcárcel Marcel. El Perú frente al siglo XXI, PUCP Fondo Editorial.
- 1993 La escuela necesita una revolución copernicana. En: Allpanchis, N° 42. Segundo semestre.
- 1989 “Dificultades para el aprendizaje: el punto de vista de los profesores”. En: La escuela en la comunidad campesina. Proyecto, Escuela, Ecología y comunidad campesina-FAO-SUIZA-Ministerio de Agricultura-Educación. pp. 150-161.
- 1987 La escuela rural: mito, realidad y perspectivas (conversatorio con Luis Carlos Gorriti y Rodrigo Montoya, coordinado por Mariano Valderrama). En: Debate Agrario, N° 1, octubre-diciembre. Lima, CEPES.
- 1986 “La escuela asustaniños, o la cultura andina ante el saber de occidente”. En: páginas, N° 79. Setiembre, Lima.

ANSIÓN MALLET, Juan et al.

- 1998 Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica. Lima: Fondo Editorial - PUCP.
- 1997 Interculturalidad y educación en el Perú, (con Madelein Zúñiga), Foro Educativo.
- 1992 La escuela en tiempos de guerra (con Manuel Piqueras, Isaura Zegarra, Daniel Del Castillo). Tarea – IPEDEHP - CEAPAZ. Lima.
- 1987 “Las perspectivas del pensamiento andino”. En Desde el rincón de los muertos. El pensamiento mítico en Ayacucho. GREDES. Lima. Proyecto Nacional e identidad cultural. Conversatorio con María Rosa Salas, Alberto Flores Galindo, Carlos Iván Degregori, en Tarea N° 21 Noviembre 1988. pp. 3-15.

ACHA, ELIZABETH

- 1993 Poder en el aula: el imperativo de convertirse en cholo a la limeña. P. 313-327. En: Los nuevos limeños. TEMPO-SUR. Lima.

AMES, PATRICIA

- 2001 ¿La escuela es progreso?. Antropología y educación en el Perú. En: Carlos Iván Degregori. Editor. No hay país más diverso. Compendio de Antropología peruana. Lima. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. (Perú Problema 27). pp. 356-391.

ALBA, JULIA

- 1977 Reforma Educativa Peruana: del proyecto a la realización. En: Nueva n° Sociedad N° 33, noviembre-diciembre 1977, pp. 65-79

ALBÓ, XAVIER

2003 "Iguales aunque diferentes". En: Guía Didáctica. Curso Interculturalidad. Diploma de Segunda Especialidad. Pontificia Universidad Católica del Perú. pp. 53-74.

ALCAMAN, Eugenio et al.

2002 Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural. México: Castellanos editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos y CEAAL. 203 pp.

ALTAMIRANO, TEÓFILO Y HIRABAYASHI LANE.

1998 Culturas regionales en ciudades de América Latina: un marco conceptual. Javier Ávila Molero: Lo que el viento (de los Andes) se llevó: Diásporas campesinas en Lima y los Estados Unidos. Carla Tamagno: Los peruanos en Milán: políticas de identidad y producción de localidad – 1998, 1999, 2000.

ALTAMIRANO RÚA, TEÓFILO.

1996 Migraciones y educación en el Perú. En: Necesidades y demandas para un cambio en educación en el Perú. Foro Educativo. Lima. pp. 7-24.

1984 Presencia andina en Lima metropolitana: Estudio sobre migrantes y clubes de provincianos. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial. 199 pp.

ALTAMIRANO RÚA, TEÓFILO Y LANE HIRABAYASHI

1991 Culturas regionales en ciudades de América Latina: un marco conceptual. En: América Indígena. P. 17- 46.

ÁLVAREZ MARTÍN, FRANCISCO

2004 "Perfeccionamiento docente e identidad profesional". En Revista DOCENCIA, N° 24 – AÑO IX , Santiago de Chile, Diciembre 2004. Colegio de Profesores de Chile. pp. 69-76

APPARDURAI, ARJUN

1996 Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization.. Minneapolis, Londres: University of Minnessota press.

APPLE, MICHEL

1997 Teoría crítica de la educación. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.

BAHABA, HOMI K.

2002 "Vidas en los bordes, el arte del presente". En: El lugar de la cultura, p.17-36. Manantial. Buenos Aires. 308 pp.

2000 "El entremedio de la cultura". En: Cuestiones de Identidad cultural. pp. 94-106. Stuart Hall y Paul du Gay: Compiladores. Amorrortu Editores. Buenos Aires. 320 pp.

BENAVIDES, MARTÍN

2007 Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. En: Investigación, políticas y desarrollo en el Perú. Lima. CENDOC - GRADE. pp. 457 – 483.

BENAVIDES, MARTÍN Y JOSÉ RODRÍGUEZ

2000 Investigación y política educativa en el Perú. Lecciones de los estudios promovidos por el CIES. GRADE. Lima. 47 pp.

BLANCO, Rosa

2001 La situación de los docentes en América Latina y el Caribe durante las dos últimas décadas y desafíos hacia los próximos 15 años. En: Docencia, N° 14, agosto, pp. 81-87.

BLOSTER, ARTHUR

1985 Hacia un mejor modelo de investigación en la práctica docente. Estados Unidos. p. 153-160. En: Elsie Rockwell, Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente. Antología. 1985. Ediciones El Caballito. Secretaría de Educación Pública. México. 160 p.

BOURDIEU, Pierre

2003 Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza y Entrevista sobre la Educación. En: Capital cultural, Escuela y Espacio Social. Siglo veintiuno editores. Argentina. Traducción de Isabel Jiménez. pp. 129 – 176. (208 pp.)

1997 “Espacio social y espacio simbólico”. En: Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción, Capítulo I. Barcelona: Anagrama.

1991 Estructuras, habitus, prácticas. pp. 91-111. En: El sentido práctico, Madrid: Taurus.

BUENDÍA EISMAN, ET. AL.

1998 Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.

BURGA CABRERA, ELENA

2007 Una mirada al camino recorrido: de la educación bilingüe a la interculturalidad”. Cooperación Técnica Alemana-GTZ y el desarrollo del enfoque intercultural en el Perú 1975-2007. Lima.

CALDEVILLA, MIGUEL ÁNGEL.

1998 Sobre los conceptos competencia clave y movilidad . Oviedo.

CALLIRGOS, Juan Carlos

2004 Percepciones y discursos sobre etnicidad y racismo en Puno. Lima: Área Nacional de Educación – CARE Perú. 58 pp.

CAPELLA RIERA, JORGE

2000 La formación de los formadores. En: la docencia revalorada. Lima. Tarea. pp. 196 -209.

CASSANY, DANIEL

2006 Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. ANAGRAMA. Colección Argumentos. Barcelona. 294 pp.

CEPES

1989 La Educación Rural en el Perú: Hablan los maestros. Centro Peruano de Estudios Sociales. Lima. 403 pp.

COLL, CÉSAR, ET. AL.

1994 El constructivismo en el aula. Barcelona. Colección Biblioteca de Aula. 2ª edición. 183 pp.

CONTRERAS, CARLOS

1996 Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. Documento de Trabajo N° 80. Lima. Instituto de Estudios Peruanos.

CORDANO, DIANA

1992 La discriminación étnico-racial y los centros de formación docente. En: Revista Debates en Sociología N° 17. Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Ciencias Sociales. Editora: Elizabeth Acha. p. 31 -53.

CUBA, SEVERO Y LILIAM HIDALGO

2001 Quereres y saberes para una docencia reflexiva. Serie Métodos y técnicas. MED-MECEP-GTZ. 162 pp.

CHIAPPO, LEOPOLDO

1977 Reforma educativa Peruana: Necesidad y Esperanza. En: Nueva Sociedad N° 33, Noviembre-Diciembre, pp. 49-64

CHUMBE MIRNA Y MAGALI MORA

2002 Informe final. Línea de base para el proyecto piloto "Aprendiendo a democratizar la escuela pública." Lima. Tarea.

DEGREGORI, CARLOS IVÁN

2001 "Panorama de la Antropología en el Perú: del estudio del otro a la construcción de un nosotros diverso". En: No hay país más diverso. Compendio de Antropología peruana. Carlos Iván Degregori, editor. Lima. Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Perú Problema 27. Instituto de Estudios Peruanos. Lima. pp. 20-73.

Degregori, CARLOS IVÁN (EDITOR)

2003 Comunidades locales y transnacionales. Cinco estudios de caso en el Perú. Instituto de Estudios Peruanos. Lima. 400 pp.

Degregori, CARLOS IVÁN; et. al.

1986 Conquistadores de un nuevo mundo. De invasores a ciudadanos en San Martín de Porres. IEP. Lima.

DE LA CADENA, Marisol

1998 El racismo silencioso y la superioridad de los intelectuales en el Perú. En: Socialismo y Participación, N° 83, diciembre. Lima. pp. 85-109.

DELORS, JACQUES

1995 Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI: La Educación encierra un tesoro. Madrid. Santillana. Ediciones UNESCO. 318 pp.

DÍAZ, HUGO Y P. SAAVEDRA

2002 "Perú: Sobran regulaciones, faltan estímulos". En: Navarro Juan Carlos (Editor) ¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina. Washington: BID-ANEP-IIPE/ UNESCO (2003). Los docentes y los desafíos de la profesionalización.

DE VALLESCAR PALANCA DIANA

2001 "Interculturalidad, creación de un concepto y desarrollo de una actitud". Compilación María Heise, Ministerio de Educación- Programa Forte- Perú 2001. También en: Educación Intercultural. Diploma de Segunda Especialidad en Educación Intercultural. Facultad de Educación. PUCP. Lima. Perú. 2003. pp. 7-22.

ENCINAS, JOSÉ ANTONIO

1986 Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú. Editorial CIDE. Lima.

ESCOBAR, NERY

2000 Modernización de la formación docente en el Perú. En: La docencia revalorada. Lima. Tarea. pp. 224 -246. (356 pp.)

EZPELETA, Justa y Elsie ROCKWELL

1985 Escuelas y clases subalternas. En: Educación y clases populares en América Latina. México DF, pp. 195-215.

FILLOUX, Jean Claude

1996. Intersubjetividad y formación: el retorno sobre sí mismo. Formación de formadores. Los documentos: 3. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Universidad Nacional. 93 pp.

FORNET-BETANCOURT, Raúl

2004 Sobre el concepto de Interculturalidad. Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt. México: Consorcio Intercultural. 85 pp.

2000 Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal. San José de Costa Rica. DEI. pp. 9-21. También en: Guía Didáctica del Curso Interculturalidad, 2003. Lima: PUCP. pp. 9-18.

FULLER, Norma

2002 Ciudadanía Intercultural ¿Proyecto o Utopía?. En: Revista Quehacer N° 37 . Lima: DESCO.

GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR

2008 Entrevista a Néstor García Canclini, por Raquel San Martín (La Nación), en Boletín Electrónico Punto Seguido N° 12. Espacio de intercambio y formación en salud y educación: Ha caído la noción de paradigma (sobre globalización).

2004 La cultura extraviada en sus definiciones (pp. 29-43) y Quien habla y en que lugar: sujetos simulados y posconstructivos (pp. 147-166). En: Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Gedisa editorial. Barcelona. 223 pp.

1989 Culturas híbridas. Estrategias para salir y entrar en la modernidad.

GEERTZ, CLIFFORD

1992 Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. pp. 19-40 En: La interpretación de las Culturas. Barcelona. Gedisa Editorial.

GIDDENS, ANTHONY

2002 Cultura, Sociedad e individuo. En: Sociología. Tercera edición revisada. Alianza editorial.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ

1997 Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo. IDEAS, Instituto de Estudios y Acción Social. Lugar Editorial S.A. Buenos Aires.172 pp.

GIROUX, HENRY

1997 Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Cuarta edición. (Prólogo de Paulo Freire). México. Siglo XXI editores.

GHISO, ALFREDO

1994 De la negación a la construcción de identidades. (Reflexión pedagógica). Programa de alfabetización CLEBA. Medellín. 15 pp.

GUERRA GARCÍA, Carlos

1998 Sujetos sociales, subjetividad y democracia en América Latina, en Revista Foro N° 28, Colombia.

GUTIÉRREZ, KRIS D. Y BARBARA ROGOFF

2003 Maneras culturales de aprender: Rasgos individuales o repertorios de práctica. En: Educational Researcher. Volumen 32, Número 5, Junio/Julio 2003.

GRILLO FERNÁNDEZ, EDUARDO

1993 La cosmovisión andina de siempre y la cosmología occidental moderna. Lima. 61 pp.

HAMMERSLEY, MARTYN Y PAUL ATKINSON

1994 Etnografía. Métodos de investigación. Capítulo 1. p. 15-40. Ediciones Paidós. España. 197 pp.

HEISE, MARÍA, TUBINO FIDEL Y ARDITO WILFREDO

2001 Interculturalidad un desafío. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación prácticas. Lima.

HEIL, ELIZABETH

2006 Explorando la perspectiva intercultural en la formación docente de educación bilingüe intercultural. Pasantía en Tinta-Cusco-Perú. En: Pueblos indígenas y educación 59. Julio-Diciembre 2007. GTZ- ABYA YALA. Quito. pp. 89-102.

HEVIA, RICARDO (coordinador)

2005 Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula. Volumen 3. p. 23-29. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile. 529 pp.

HUBER, LUDWING

2002 Consumo, Cultura e Identidad en el mundo globalizado: Estudio de caso en los Andes. Lima. IEP. 127 pp.

HUBERMAN, Susana

1994 Como aprenden los que enseñan. La formación de los formadores. Nuevos modelos para nuevas prácticas. AIQUE-Grupo editor. Buenos Aires. 159 pp.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA.

2008 Perfil Sociodemográfico del Perú. Censos 2007. XI de Población. VI de Vivienda. Fondo de Población de las Naciones Unidas. 232 pp.

ISHIZAWA-OBA, JORGE

Notas para una epistemología de la afirmación cultural en los andes centrales. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. PRATEC.

LAVARREDA, JORGE

2002 "Guatemala: una carrera todavía prestigiosa". En Navarro, Juan Carlos (Editor) ¿Quiénes son los maestros? Carrera e incentivos docentes en América Latina. Washington: BID ANEP-IIPE/ UNESCO (2003). Los docentes y los desafíos de la profesionalización.

LIENHARD, MARTÍN

1996 "De mestizajes, heterogeneidades, hibridismos y otras quimeras." En: Mazzoti José y Juan Zevallos (editores), "Asedios a la heterogeneidad cultural". Filadelfia: Asociación internacional de peruanistas. pp. 65-80.

LIXIAN, JIN Y MARTIN CORTÁIS

Lenguaje y cultura: marco para la comunicación y el aprendizaje. La cultura que aporta al alumno: ¿puente u obstáculo?

LÓPEZ, LUÍS ENRIQUE

1999 Interculturalidad y Educación en América Latina.

1994 La educación en áreas indígenas de América Latina: apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural". Centro de estudios de la cultura Maya CECMA. Guatemala.

1991 La educación bilingüe en Puno: hacia un ajuste de cuentas. En: Educación Bilingüe Intercultural, reflexiones y desafíos. Zúñiga, Pozzi-Escott y López. Lima.

LÓPEZ MELERO, MIGUEL

La educación intercultural: la diferencia como valor. Universidad de Málaga. España.
http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Miguel_López_Melero.pdf (nov. 2007).

LORTIE, DAN C.

1975 "A Sociological study". Chicago, University of Chicago Press. 1975. p 61-79. En: Elsie Rockwell, Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente. Antología. 1985 . Ediciones El Caballito. Secretaría de Educación Pública. México. 160 pp.

MARDLE GEORGE Y MICHAEL WALKER

1985 "Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro". En: Elsie Rockwell. 1985. Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente. Antología. Ediciones El Caballito. Secretaría de Educación Pública. México. 160 p.

MATOS MAR, José

2004 Desborde Popular y crisis del Estado- veinte años después- Lima: Fondo editorial del Congreso del Perú, Lima,

MAYER, K.V. Y N. TUMA (editores)

1990 Event History Análisis in Life Course Research. Madison Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ -MED

2003 Plan Nacional de Educación para todos. Documento Base. Foro Nacional Educación para Todos. Lima. Perú.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ -MED

2003 Propuesta Nueva Docencia en el Perú. Ministerio de Educación. Lima. 306 pp.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ –MED - UNESCO

2002 Magisterio, Educación y Sociedad en el Perú. Una encuesta a docentes sobre opiniones y actitudes. Lima: Ministerio de Educación. 128 pp.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ -MED

1998 Currículo de Formación Docente. DINFOCAD. Lima: Ministerio de Educación

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ -MED

1970 Comisión de Reforma de la Educación: Reforma de la educación Peruana. Informe general. Lima. 200 pp.

MESSINA, GRACIELA

2000 "Formación docente. Reflexionando acerca de sus desafíos". En: La docencia revalorada. Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial. 2000. Tarea. Lima. Perú. p. 61 –74. (356 pp)

MIRANDA MARÍA Y VEGA, MARÍA

2005 Maestros, alumnos y conocimiento en contextos de pobreza. 2ª edición. Rosario-Argentina: Homo Sapiens, 106 pp.

MONTERO, C. Y VALDIVIA M. (editores)

2007 Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú. Memoria de Seminario Taller –septiembre 2006. Lima. Asociación Gráfica Educativa Tarea. 313 pp.

MONTOYA, RODRIGO

1993 Libertad, democracia y problema étnico en el Perú. En: Democracia, etnicidad y violencia política en los países andinos. Instituto de Estudios Peruano. Serie América problema, 16. Perú. pp. 103-112.

MUNIST, DRES MABEL Y NÉSTOR SUÁREZ

2000 “Resiliencia Comunitaria”. En: Seminario Internacional Resiliencia y sus aplicaciones prácticas en el Perú y otros países de América del Sur. 2004. Consorcio de ONG, CODINA. Lima-Perú

PAJUELO, RAMÓN

2001 Imágenes de la comunidad. Indígenas, campesinos y antropólogos en el Perú. En: No hay país más diverso. Compendio de Antropología Peruana. Carlos Iván Degregori (editor). Serie Perú Problema N° 27. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. pp. 123 – 179.

PALACIOS VALLEJO M. A, Y PAIBA COSÍOS, M.

1997 Consideraciones para una política de desarrollo magisterial. Lima, Foro Educativo.

PÉREZ, A.

1988 “El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado”. En: VILA, A. (Coordinador): Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid, Narcea, pp. 128 – 147.

PÉREZ-TAYLOR, RAFAEL

2002 Construir el espacio. Pp. 139 – 168. En: PÉREZ-TAYLOR, RAFAEL (COMPILADOR) Antropología y complejidad. Gedisa editores. Serie CLA DE MA Antropología. Barcelona. 190 pp.

POLLAK, MICHAEL

2006 Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite. Ediciones Al Margen. La Plata.

PORTOCARRERO, GONZALO Y JORGE KOMADINA

2001 Modelos de Identidad y sentidos de pertenencia en Perú y Bolivia. Lima IEP- Colección Mínima 48. 116 pp.

PORTOCARRERO, Gonzalo

1992 Educación e identidad nacional: de la propuesta etnocida al nacionalismo andino. En: Revista Debates en Sociología N° 17. Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Ciencias Sociales. Editora: Elizabeth Acha. pp 9 -29.

PORTOCARRERO, GONZALO Y PATRICIA OLIART

1989 El Perú desde la escuela. Lima: Instituto de Apoyo agrario. 236 pp.

QUIJANO, ANÍBAL

1993 Colonialidad del Poder: eurocentrismo y América Latina. Pp. 201-145. En: Colonialidad del Poder: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (compilador).CLACSO.

1980 Dominación y cultura: el cholo y el conflicto cultural en el Perú. Lima: Mosca Azul Editores.

QUIROZ, RAFAEL

1985 El maestro y la legitimación del conocimiento. México (p. 27-36) En: Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente. Antología . Elsie Rockwell. Ediciones El Caballito. Secretaría de Educación Pública. México. 160 p.

RENGIFO, GRIMALDO

2002 Niñez y ayllu en la cosmovisión andina. PRATEC. Lima. EN: Los Niños. Así nomás los criamos. Asociación Suma Yapu. Puno. Pp. 17-33.

RICARD LANATA, XAVIER (editor y compilador)

2005 Vigencia de lo andino en los albores del siglo XXI. Una mirada desde Perú y Bolivia. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas. Estudios y debates regionales andinos. Cusco. Perú. 250 pp.

RIVERO, JOSÉ

2007 Educación, Docencia y Clase Política en el Perú. Ayuda en Acción- Tarea. Lima. 465 p.

RIVERO, JOSÉ

1979 La Educación No Formal en la Reforma Peruana. UNESCO-CEPAL-PNUD. Proyecto "Desarrollo y Educación en América latina y el Caribe-DEALC/17. 93 pp.

ROCKWELL, Elsie (compiladora)

1985 Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente. México DF: Ediciones El Caballito, SEP Cultura. 160 pp.

RODRIGUEZ FUENZALIDA, EUGENIO

2000 Los educadores, profesores, maestros en la configuración de la pedagogía. En: La docencia revalorada. Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial. En: La docencia revalorada. Lima. Tarea. pp. 21- 60.

RODRÍGUEZ, GREGORIO ET. AL.

1996 Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones ALJIBE S.L. Capítulo XII. P. 219-236.

ROMÁN, M.

2003 "Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza de calidad en contextos sociales vulnerables". En Persona y Sociedad, Volumen XVII, N° 1, Universidad Alberto Hurtado.

ROSAS, LESBIA

1994 "Programa Formación Integral para Maestros en ejercicio: Talleres de análisis de la práctica educativa – México". En: Huberman , Susana. Como aprenden los que enseñan. La formación de los formadores. Nuevos modelos para nuevas prácticas. AIQUE-Grupo editor. Buenos Aires. p. 106.

RUIZ BRAVO, PATRICIA

2005 Educación y cultura. La importancia de los saberes previos en los procesos de aprendizaje. PUCP.

SALAS, PATRICIA

2008 "Consejo Nacional de Educación. Balance de un esfuerzo: 2002-2008. En: Revista Tarea N° 68, Mayo 2008. Lima. pp. 49 a 52.

SALAZAR BONDY, AUGUSTO

1976 La Educación del Hombre Nuevo. La Reforma Educativa Peruana. Buenos Aires. Paidós. 189 pp.

SANDOVAL, PABLO

2004 Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR. Materiales para la Discusión. Avances. Tarea – IEP. Lima. 19 pp.

2001 Los rostros cambiantes de la ciudad: cultura urbana y antropología en el Perú. En: No hay país más diverso. Compendio de Antropología peruana. Carlos Iván Degregori, editor. Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Perú problema 27. Instituto de Estudios Peruanos. Lima. pp. 278-239.

SANTANA, LOURDES.

La etnografía en la visión cualitativa de la educación. www.monografias.com.

SANTILLANA, MARÍA ISABEL (Compilación y edición)

1995 Calidad de la educación en la formación magisterial. MOVIMIENTO PEDAGÓGICO. Lima. 71 pp.

SAUTU, RUTH (compiladora)

1999 El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Editorial de Belgrano. Universidad de Belgrano. Argentina. 211 pp.

SEPÚLVEDA, GASTÓN

2001 "Interculturalidad y construcción de conocimiento". En Docencia n° 13. año VI Santiago de Chile, mayo 2001. Colegio de Profesores de Chile. pp. 38-45

SHÖN, DONALD

1983 The reflective practitioner. Londres. Temple Smith.

SOBERÓN, LUIS

1970 La migración rural urbana y la nueva educación. En: Revista Educación. La revista del maestro peruano. Año I. N° 3. Noviembre. Ministerio de Educación del Perú. Lima. p. 4-7.

SOTO GUZMÁN, Viola

1999 El ejercicio docente de una profesora experimental en un contexto cambiante. En: Docencia, año 3, N° 7, mayo. pp. 42-49.

SPEISER, SABINE

1996 Interculturalidad en la educación: algunas reflexiones sobre un contexto necesario. Cooperación Alemana- GTZ". En: Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cusco. Centro Bartolomé de las Casas.

TAYLOR, CHARLES

1996 Las fuentes del yo. Barcelona/Buenos Aires. Paidós. pp. 43-46.

1993 El multiculturalismo y la política del reconocimiento. México: Fondo de Cultura Económica. pp. 43-107. (157 pp.)

TAYLOR, S. J. Y R. BOGDAN

Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. PAIDÓS. Barcelona. Buenos aires. México.

TAREA

2003 Situación Educativa de Niñas, Niños y Adolescentes en Independencia. Documento de trabajo. Lima.

TARDIF, MAURICE

2004 Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea, S.A. de ediciones. Madrid. 234 pp.

TENTI FANFANI, EMILIO

2005 Saberes sociales y saberes escolares. En: Revista Pedagógica Maestros N° 24-volúmen II. Lima. Perú. pp. 23-28.

1986 Las representaciones sociales. Paidós.

TUBINO, FIDEL

2002 Entre el multiculturalismo y la interculturalidad. En: Fuller, Norma (editora) Interculturalidad y política. Red Peruana de Ciencias Sociales. Lima. pp. 61-75.

URQUIJO, MARTÍN.

2004 Capacidad de agencia” En: La ciudadanía democrática y el ciudadano como agente. Una propuesta desde el enfoque de las capacidades. http://seneca.uab.es/jvergesg/XV%20Semana/Comunicaciones/Urquijo_La%20ciudadania%20democratica%20y%20el%20ciudadano%20como%20agente.pdf. (15 de febrero de 2008. 8: 29 p.m.)

2004 Ciudadanía e igualdad: De Rousseau a Sen. En: Casabán, E. (ed) XV Congrès Valencia de filosofía, Universidad de Valencia, España, pp 397-409. http://bach.uao.edu.co:7778/pls/portal/docs/PAGE/UNIAUTONOMA_INVESTIGACIONES/REVISTA_CIBIONTE/pdf/La_ciudadania_democratica.pdf

VAILLANT, DENISE

2004 Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debate. PREAI. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. N° 31. 40 pp.

VALIENTE CATRE, TERESA

2003 Interculturalidad y desarrollo curricular. PROFORMA GTZ. En: Guía Didáctica Educación Intercultural. Diploma de segunda especialización en educación intercultural. PUCP. Lima. pp.76-90.

VAN DALFSE, MARISKA

2006 Diversidad cultural, Educación y Nueva Ruralidad. Hacia una educación rural inclusiva y participativa. pp. 78-98 En: Montero, C. y Valdivia M. (editores), 2007. Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú. Memoria de Seminario Taller – septiembre 2006. Lima. Asociación Gráfica Educativa Tarea. 313 pp.

VALDERRAMA, HORTENSIA

1992 El modelo reflexivo en la formación de profesores para el siglo XXI. Documento de trabajo N° 60. Concepción. CPU.

VÁSQUEZ BRONFMAN, ANA E ISABEL MARTÍNEZ

1998 Sobre la identidad de los pueblos. En Estado plural, Pluralidad de culturas, PAIDOS.

1996 La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A. 200 pp.

VERHOEVEN, MARIE

1998 Escuela y socialización: encuentros y desencuentros. Una mirada desde la sociología.

VILLORO, LUÍS

1998. Sobre la identidad de los pueblos. p. 63-68. En: Estado plural, Pluralidad de culturas. PAIDOS-México-Buenos Aires-Barcelona. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de México.

WALLERSTEIN, IMMANUEL

1990 Cultura como campo de batalla ideológico en el moderno sistema mundial.

WOODRUFF, PETER

2006 Tesis doctoral: A Communal Sense of Life. A key cultural value of the rural Andes and its impact on life in the district of Independencia, Lima. Latin American Studies. School of Historical and European Studies Faculty of Humanities and Social Sciences. La Trobe University. Bundoora, Victoria 3086, Australia.

ZAVALA, VIRGINIA Y GAVINA CÓRDOVA

2003 Volver al desafío: Hacia definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural 1. Ministerio de Educación-DINFOCAD. GTZ-PROEDUCA- Componente de Educación Bilingüe Intercultural. Perú. 34 pp.

ZEMELMAN, HUGO

1992 Educación como construcción de sujetos sociales. En: La Piragua nº 5. Santiago. CEAAL.

ZÚÑIGA, MADELEINE

1996 Pueblos indígenas y educación en el Perú. En: Necesidades y demandas para un cambio en educación en el Perú. Lima: FORO EDUCATIVO. pp. 289-317.