

LIMITES Y EXITOS DE LA ESCUELA RURAL ANDINA EN OCONGATE*

Eleana Llosa Isenrich

UNA FOTOGRAFIA

Desde los dos caminos que conducen a Andayaje la escuela es lo primero que se ve con nitidez. La construcción grande, el techo de calafina, son señales de que no es una casa, sino la escuela; otro signo de ella es que sus paredes son verdes, color verde agua, ese color oficial que en el Perú distingue con tanta frecuencia a comisarías, postas médicas, escuelas y demás oficinas públicas.

Son dos aulas blanqueadas por dentro y un patio grande desde el cual se divisa toda la comunidad. En una de las aulas están los escolares durante las horas de clase con la única profesora tratando de atenderlos a todos, desde los que han ingresado al primer grado hasta los que llegaron al cuarto. En el patio pasan los niños las horas de recreo correteándose entre ellos o siguiendo una pelota, mientras las niñas se sientan tranquilas al sol.

El salón de clase es amplio, con dos buenas ventanas orientadas hacia el este, recibiendo el sol de la mañana. El piso es de tierra, las bancas de madera están viejas y alcanzan ajustadamente para que todos los niños estén sentados. En las paredes hay varias láminas de anatomía, un mapa del Perú, un retrato de Túpac Amaru, una imagen del Señor de los Milagros; en las repisas de las

* Este trabajo es una adaptación del último capítulo de la Memoria de Bachillerato "La Escuela Rural Andina en Ocongata", presentada en el Area de Sociología (PUC, 1986).

ventanas y en una parte de la pared se exhiben trabajos manuales: algunos en arcilla, otros en carrizo, también hay plantas disecadas pegadas en papeles. Al frente está la indispensable pizarra, a su costado, cerca a una ventana, se ubica el pequeño escritorio de la maestra, usado con más frecuencia por su pequeña hija de cuatro años.

En la otra aula, a la derecha de la que se usa como tal, vive la profesora. También grandes ventanas, piso de tierra y paredes blancas. Un biombo improvisado oculta la cama, único mueble que no tiene traza de ser parte del mobiliario escolar. Un mapa mundi sirve de cortina en una ventana, en la otra se han usado láminas de anatomía. En la pared de la entrada se amontonan, llenos de polvo, una serie de textos de enseñanza, sobresaliendo entre ellos gruesos diccionarios llegados recientemente. Apoyada en otra pared hay una mesa sobre la cual está el primus y otros utensilios de cocina y alimentos, debajo saquillos de papas, habas, chuño; y a un costado los alimentos para la comida diaria que los niños reciben: leche, avena, manteca.

En un extremo del patio hay la cocina de leña en donde cada día dos madres de familia preparan esos alimentos junto con otros que ellas mismas proveen. Un día los niños reciben almuerzo, al siguiente desayuno; por ello, y a pesar de que el horario es mañana y tarde, los alumnos se quedan en la escuela al mediodía.

Cada mañana hacia las ocho y media comienzan a aparecer los escolares desde todos los extremos del poblado en camino hacia la escuela. Antes de la primera clase se dedican a jugar en el patio, luego empiezan a formarse en dos filas para cada grado: una para las mujeres, otra para los varones. Casi ninguno lleva uniforme único: los niños tienen un pantalón cualquiera, una chompa y el multicolor chullo regional con diseño de pequeños rombos; las niñas llevan una o dos polleras negras de tocuyo, muchas con chompa roja, algunas el —también regional— sombrero negro con bordes amarillos. Todos usan ojotas, casi ninguno medias. Sus padres y madres usan cotidianamente idéntico vestido.

Sus útiles escolares los llevan en bolsas —de tela o plástico— y a veces las niñas en sus mantas a la espalda. Normalmente consisten en un lapicero, algún lápiz de color, un par de cuadernos envejecidos, ningún libro de texto.

En el salón de clase están sentados según el grado al que pertenecen. Generalmente están callados, aunque la profesora no se encuentre presente. Durante el día tienen seis o siete horas de clase, sobre todo de lenguaje y matemáticas. A las cuatro y media es la hora de salida. Entonces los niños se van co-

riendo a sus casas, la profesora entra a su aula-vivienda y empieza a cocinar su comida de la tarde. Afuera sopla el acostumbrado viento vespertino de Andayaje. La profesora acompaña un rato a los campesinos que en faenas comunales están construyendo una nueva habitación para la escuela. Después ella entra a su cuarto con su hija, comen y ya se ha hecho de noche. A las siete se está acostando, para, al día siguiente, levantarse con el sol.

* * *

La demanda de educación en el área rural del Perú en las últimas cuatro décadas es resultado de un proceso que corresponde a una etapa definida del país: la integración económica, espacial y demográfica, que actúa como incitante de los sectores campesinos a buscar mejores formas de vida. Esto —debido al quietismo del campo en comparación al dinamismo de las ciudades— significa para el campesino salir de su propio medio y realizar sus expectativas en otro. La escuela entonces es un objeto útil para él en la medida en que le ayuda a adaptarse en el traslado o al menos a tener una mejor relación con el sector más dinámico del país. Al mismo tiempo el Estado en diferentes momentos de este siglo ha fomentado la expansión de la educación, también buscando integrar —aunque más en lo cultural— a los diferentes sectores del país, sin embargo sus logros son sólo parciales por los recursos disponibles, por la forma en que se ha hecho y también por las ya normales distancias entre discurso y realización.

El punto de vista elegido en este trabajo es el de la educación como un proceso que implica a los campesinos y al Estado, pero ya no viendo sólo los anhelos de cada uno de ellos sino su nivel de realización, los éxitos, tropiezos y límites en la confluencia de intereses que motivan a esos dos sujetos, cuya mediación realizan los maestros. Además se tendrán en cuenta algunos criterios personales sobre el modo en que la educación penetra el problema cultural del país.

Más que hacer un desarrollo completo de estas impresiones, lo que aquí se pretende es señalar pautas para una investigación más exhaustiva que se sostenga en mayores evidencias. Lo siguiente por tanto no quiere ser conclusivo sino sólo un avance a profundizarse.

EL 60% DE NIÑOS VA A LA ESCUELA

En la Supervisión Sectorial de Ocongate ¹ hay 54 escuelas a las que concurren seis de cada diez niños en edad escolar; a nivel nacional la tasa de escola-

1. Ocongate es un pueblo que se encuentra en la provincia de Quispicanchis, a unos 120 kms del Cusco, a 3,600 m.s.n.m.

ridad llega al 69%, no hay pues demasiada diferencia. Si se compara la situación actual con la existente hace un cuarto de siglo se encuentra más bien que entonces sólo un 30% de la población en edad escolar iba a la escuela. Hay un evidente avance, cada vez son más los niños de zonas rurales que se educan en escuelas, además de que éstas se encuentran cada vez más cerca de los hogares campesinos. Si se saca un promedio a cada escuela de Ocongate concurrirían unos 59 alumnos, aunque evidentemente la del poblado que da el nombre es mucho más grande —pasa de 350 alumnos— y hay otras más pequeñas como la de Andayaje que tiene solamente 35. Por otro lado cabe mencionar que hay cierta subutilización de la infraestructura existente ya que casi la cuarta parte de las aulas construidas no se usan actualmente como tales.

A lo que se quiere llegar es a que si bien más de la mitad de los niños estudian, la infraestructura y la ubicación de las escuelas permitiría tener más alumnos matriculados, tanto con el mismo personal docente como aumentándolo para que se usen las aulas vacías. La posibilidad de matrícula existe pero no se da en un 40% de los pobladores menores del territorio que abarca la Supervisión.

El gran momento de expansión de la escuela fue la década del 60, mientras que el comienzo de la asistencia masiva a ella empezó recién en la década siguiente; además en los últimos años ya no se han creado más escuelas pero la cantidad de alumnos sigue creciendo. De esto se puede sacar una conclusión: pareciera que la internalización de las necesidades educativas de los campesinos ocurre en un momento posterior a aquél en que descubren la necesidad; los padres construyen y exigen escuelas porque saben que la educación es importante, pero hasta dónde lo es sólo lo comprueban después de un proceso de prueba o consolidación, es decir, cuando el campesino empieza a pensar que asistir a la escuela es indispensable o urgente para la vida de sus hijos. Este proceso está aún en marcha en Ocongate y quizá sólo en las ciudades grandes del país se ha completado.

En todo caso es evidente que en este siglo han cambiado muchas cosas: "El problema del analfabetismo indígena está casi intacto. El Estado no consigue hasta hoy difundir la escuela en todo el territorio de la república", decía Mariátegui² en los años 20, mientras que ahora no llama la atención leer que "En el Perú el sistema educativo es la institución centralmente organizada que

2. MARIATEGUI, José Carlos (1976 1928) *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad peruana*, Lima, Ed. Amauta.

más que ninguna otra llega cotidianamente al mayor número de personas".³ Esto se grafica con las cifras sobre alfabetismo y escolaridad nacionales, aunque ciertamente el promedio siempre esconde las desigualdades, como sucede en las zonas rurales andinas y específicamente en Ocongate. Sin embargo es incontestable que hay una creciente participación en el sistema educativo nacional.

La pregunta que espontáneamente surge de lo anterior y que no es contestada sino parcialmente por lo dicho respecto a los diferentes momentos en que ocurre el brotar de una necesidad y su internalización, la pregunta que surge, repito, puede plantearse de dos maneras : o bien ¿por qué hay aún 40% de niños que no entran a las escuelas? o bien, volteando el razonamiento ¿a qué se debe que la población escolar en Ocongate haya crecido tanto en las últimas décadas? Una respuesta sustentada debidamente tendría que darse por medio de una encuesta de expectativas y opiniones de los padres de familia respecto a las escuelas, teniendo en cuenta la cantidad de sus hijos que van y que no van a ellas, además del nivel económico de la familia, el nivel educativo de los padres, la distancia de las escuelas que podrían usar y las relaciones con el pueblo y la ciudad cercanos.

Pero también hay otras formas de acercarse a una respuesta. En primer lugar tenemos la evidencia acerca del interés de los campesinos en la construcción de escuelas; un documento del Ministerio de Educación señala que "Antes de haberse conceptualizado en la Ley General de Educación de 1972 se apreciaba la participación comunal (en actividades educativas), pero con un sesgo en su aporte hacia la construcción y mejora de locales".⁴ Lo mismo señala Tovar respecto a la participación popular en la educación: ésta se da exigiendo locales o construyéndolos.⁵ Tales apreciaciones globales son corroboradas por los padres que hacían faena en Andayaje y por la forma en que se decía habían sido construidas la mayoría de las escuelas de la zona.

La información sobre los niños que van al colegio está también en relación al interés de sus padres al mandarlos, veamos algunos indicadores:

-
3. FERNANDEZ, Hernán (1986) "Aspectos sociales y económicos de la educación en el Perú", en *Problemas Poblacionales Peruanos II*. Lima, Amidep.
 4. MINISTERIO DE EDUCACION, (1981) *Implementación de infraestructura educativa para áreas rurales y urbano-marginales*. Lima.
 5. TOVAR, Teresa (1985) *Reforma de la educación: balance y perspectivas*. Lima, DESCO.

— La mayoría de matriculados son hombres a nivel global. Esto es así especialmente cuando se va avanzando en la primaria, por lo tanto resulta que al desglosar el dato las mujeres van dejando los estudios, ya que al entrar a la escuela no hay desproporción.

— Un dato que va de la mano con el anterior es el de edades. La cantidad de alumnos matriculados es alta entre los 7 y los 12 años, después baja muchísimo y no necesariamente porque se haya concluido la primaria ya que la edad es sólo escasamente un indicador del grado en que se estudia.

— La repitencia para el año 1985 llega al 34%, mientras que la deserción para años anteriores es de un 20%. El ausentismo es alto, sobre todo en ciertas épocas, pero difícil de precisar en cifras.

— Los padres tienden a preferir escuelas más grandes, con varios profesores y en las que hay primaria completa. En la escuela de Tinki hay un 32% de niños que llegan de lugares donde hay escuelas unidocentes; en la de Ocongate sucede algo semejante.

Respecto a las diferencias de sexo Stein afirma: "Las mujeres normalmente van a la escuela si no tienen hermanos, pero por períodos que no son lo suficientemente largos ni lo suficientemente continuos", y comprueba también que "el enrolamiento escolar diferencial de hombres y mujeres se inclina fuertemente hacia la educación de los muchachos".⁶ Todo ello referido a su estudio en Vicos (Ancash). Algo semejante dice Valiente para comunidades en Puno y plantea una explicación diferente: "el sistema escolar con los valores que trasmite termina por fijar roles que identifican a las niñas con tareas domésticas. Los niños, por el contrario, son orientados hacia un trabajo posterior fuera de la comunidad".⁷

Lo observado en el trabajo de campo permite ensayar alguna explicación. Primero que son los padres los que deciden que sus hijos vayan a la escuela, y por los datos la mayoría de los niños pareciera que son matriculados por lo menos en primer grado, sin discriminarlos de acuerdo a su sexo. De hecho hay roles sexuales en el campo, pero son pre-existentes a la formación

6. STEIN, William (1980) "Familia y desarrollo educacional en Vicos-Perú" en *Parentesco y matrimonio en los Andes*. Lima, PUCP.

7. VALIENTE, Teresa (s/f) ¿Por qué ciencias histórico sociales en la escuela rural? Puno, mimeo.

que da la escuela, están ya en la familia campesina; entonces poco a poco son más las mujeres que abandonan porque no se ve mucha utilidad a que tengan muchos años de estudios, mientras que los hijos hombres serán los que podrán moverse y migrar, como sucede con la demanda de peones (de sexo masculino) para trabajar en la selva.

Las evidencias respecto a edades surgen en parte del alto índice de repitencia, menos por el abandono temporal de la escuela y también por entrar en ella tardíamente (en 1975 el 55% de los alumnos de Primer grado tenían más de la edad adecuada; el año 1986 el 3% habían vuelto después de abandonar, el 34% eran repitentes). Pero por otro lado hacia los 11 ó 12 años el joven ya es un trabajador importante en el campo y cada vez se le necesita más allí, es entonces que se profundiza el abandono a pesar de no haber concluido la primaria.⁸

La repitencia y el ausentismo no parecen ser en sí causas para abandonar la escuela, pero al ser excesivos aceleran el alejamiento, ya que el ausentismo lleva a un rendimiento bajo y por consiguiente a repetir al año. Cuando esto sucede el padre empieza a pensar que está desperdiciando esfuerzos al insistir en matricular a su hijo.

Las escuelas grandes y completas actúan como incitantes de los padres para que quieran que sus hijos se eduquen; el estudio en el Cusco es una ambición de los que tienen mayor interés por la educación. Esto se ve en todas partes en el país: en Lima los padres prefieren que sus hijos estudien la secundaria en los grandes colegios del Cercado antes que en los pequeños de las zonas marginales, aunque eso les represente un mayor gasto. Un padre de familia de Pinchimuro, de recursos ligeramente mayores que el promedio de los campesinos de la zona, pero que tenía gran confianza en la educación como factor para mejorar la vida, sólo mandaba a sus hijos menores a la escuela local, los dos siguientes estudiaban en Tinki y los mayores estaban en la secundaria en el Cusco.

Otro factor que condiciona la escolaridad es el que se refiere al horario y el calendario escolares. No están pensados para aprovechar los tiempos que el niño campesino puede dedicar a la escuela, parecieran más bien evitar aproximarse a la realidad: horario partido mañana/tarde, temporadas de vacaciones no

8. En 1975 la distribución de edades en primaria era así: 10 años: 196 alumnos; 11 años: 156; 12 años: 179; 13 años: 136; 14 años: 104 alumnos.

programadas en función de los ciclos agrícolas de cada región, etc. De esto ya se ha dado cuenta muchas veces, incluso desde el mismo Estado.

LA ESCUELA COMO SERVICIO PUBLICO

El segundo tema a tratar es el de los esfuerzos que ha hecho y hace el Estado para difundir el sistema educativo y la medida y forma en que ello es logrado. Constatar el hecho de la difusión de la escuela peruana no es difícil, incluso a nivel rural parece empezar a haber una saturación de locales en cuanto a la población que acude y podría acudir después a las escuelas. Esto es así en la región de Ocongate, en donde no se crean nuevas escuelas por lo menos desde hace tres años.

En el mapa una mirada ligera muestra la difusión de las escuelas por todo el territorio habitable, pero además su buena distribución en él. La Supervisión abarca aproximadamente 1200 km², a los que hay que restar casi 300 que no son habitables por ser nevados o zonas muy altas, superiores a los 4400 metros de altura —hay muy pocas viviendas sobre ese nivel y sólo una escuela. Si la distribución fuera matemáticamente perfecta se tendría 26 km² por escuela, área de influencia bastante razonable, ya que no habría lugar que, a menos de tres kilómetros, no tuviera una escuela y caminar esa distancia en el campo no es demasiado.

Sin embargo la realidad no es tan perfecta y de hecho hay lugares donde se encuentra varias escuelas muy cercanas entre sí —como alrededor de Tinki— y otros donde ellas escasean —como en las partes más altas. Sin embargo casi no existe rincón habitable que tenga una escuela a más de cinco kilómetros.

La infraestructura del servicio, entonces, existe; ahora bien: ¿cómo es en los hechos ese servicio? ¿qué relación hay entre la política de educación que produce un gobierno y la forma en que la educación se realiza en Ocongate? ¿cuál es el aporte del Estado para brindar un servicio eficiente?

La propuesta del Estado busca la integración y lo viene haciendo por lo menos desde los años 50,⁹ pero también desde más atrás, como lo manifiesta

9. BORRANI, Carlos (1976) *Políticas Educativas entre 1959 y 1969 en el Perú*. Lima, tesis bachiller.

Portocarrero: "La idea central era que la escuela sería el laboratorio donde cristalizaría la unidad nacional".¹⁰ Tal propuesta sigue actuando al haber siempre en las leyes un modelo único de educación básica que inventa crear cierta homogeneidad entre los escolares peruanos. Sin embargo desde hace un buen tiempo ya —con excepción de la breve etapa de la reforma educativa— se ha venido descuidando el impulso educativo y dejando a escuelas y colegios a su libre albedrío a pesar de que en la letra se señale otra cosa. "Cuestionada su utilidad económica, vista con sospechas como una incubadora de radicalismo político, la educación, aún cuando conserve la expectativa popular, tiende a ser abandonada por el Estado y las clases dominantes".¹¹

Muestra de la dejadez del Estado no es sólo el bajo nivel de sueldos del magisterio sino también la baja capacitación de los maestros —especialmente en el campo—, el alto ausentismo propiciado por las condiciones de trabajo en los profesores, los escasos materiales con que cuentan las escuelas, etc. También tiene culpa el Estado del poco interés por buscar nuevas formas educativas para las zonas hablantes de lenguas nativas, tarea que se concentra en algunas instituciones pequeñas y de poca influencia en los planteamientos estatales. Sin embargo también es cierto que en los 70 hubo propósitos de cambiar las cosas, propósitos que fueron muchas veces malentendidos y que en todo caso dan la impresión de que la realidad es mucho más dura y difícil de lo que sería deseable.

Para tener una visión más profunda y completa de este aspecto habría que estudiar las directivas actuales respecto a la educación y la forma en que éstas se comunican a los maestros y se hacen cumplir a través de las supervisiones. Aquí habría que acentuar la investigación en la forma en que se enfrentan —o no— los problemas lingüísticos y rurales (como la dispersión de las viviendas, las expectativas respecto a la ciudad, etc.). Esto se haría mediante el estudio de los documentos del sector educación y con entrevistas a las autoridades respectivas.

A comienzos de siglo José Antonio Encinas constataba, como maestro, muchos de los errores y carencias de la educación escolar y al mismo tiempo proponía líneas de solución en su experiencia en una escuela puneña. Entre sus múltiples observaciones se recoge una acerca de los textos escolares, tan

10 PORTOCARRERO, Gonzalo (s/f) *La Historia del Perú en la Divulgación Escolar*. Meca.

11 PORTOCARRERO, Gonzalo. Op. cit.

poco usados en las escuelas de Ocongate: "sin temor a duda, que no hay en el Perú un solo texto de enseñanza redactado de acuerdo con los principios de la didáctica".¹² Pero esa situación algo ha cambiado, como la del analfabetismo rural; muchos de los textos se preocupan actualmente por tener bases pedagógicas y asentamiento en la realidad, sin embargo, se les puede seguir cuestionando por otro lado.

Sin referirse a lo rural, sino a todo el país, Portocarrero ha encontrado que "dado que en la mayoría de los centros educativos estatales los alumnos no están en capacidad económica de adquirir textos escolares la influencia de éstos no se ejerce sólo en tanto ellos son internalizados por los maestros que se ven en la necesidad de, literalmente, dictar la clase para que ésta sea copiada en los cuadernos".¹³ Los textos sólo llegan a los maestros y en todo caso los alumnos los usan como libros de consulta cuando tienen posibilidades de acudir en una biblioteca, cosa que en Ocongate sólo ocurre en el pueblo y con alcance limitado.

Otro aspecto a estudiar en la zona sería el de qué referencias usan entonces los maestros para sus clases, teniendo en cuenta que los textos se utilizan sobre todo para la secundaria donde el aprendizaje de información es mayor, mientras que en la primaria la propia experiencia y los escasos cursillos de capacitación parecen tener el peso en lo que los profesores han aprendido para transmitir. Un punto relacionado se refiere a los métodos con los que se hace la educación.

Parece ser que uno de los puntos más graves de los que tiene a su cargo el Ministerio de Educación y el más difícil de solucionar es el de la formación —y también selección— de los maestros. Si bien a nivel nacional el porcentaje de profesores sin estudios no es muy alto, 20% para primaria,¹⁴ es sabido que la formación en universidades y normales para educación es bastante mala y además en el medio rural es donde menos profesores formados para tales existen. Un indicador es que a los programas de educación de las universidades se presentan muchas veces postulantes que no han ingresado a otros programas y

12. ENCINAS, José Antonio (1959 - 1932) *Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú*. 2da. ed., Lima, 1er Festival Libro Puneño.

13. PORTOCARRERO, Gonzalo. *Op. cit.*

14. CARDO FRANCO, Andrés (1980) "Las Necesidades Educativas de la Población y sus Proyecciones" en *Problemas Poblacionales Peruanos*. Lima, Amidep.

en general esa carrera tiene alumnos que obtuvieron puntajes de ingreso muy bajos.

Los jóvenes que estudian para maestros desde ya viven en ciudades y se puede inferir que esperan quedarse en ellas; algo semejante ocurre con los que sin tener estudios consiguen una plaza docente con la perspectiva de algún día establecerse en una ciudad. La vocación magisterial no es propia de la mayoría de maestros. Y si a la falta de interés por el trabajo se suma la baja capacitación para llevarlo a cabo estamos frente a algo complicado que las autoridades de educación deberían buscar solucionar.

Un dato interesante y complementario es que en la zona estudiada muchos de los profesores son también de procedencia rural andina, aunque no sean del lugar donde enseñan. Esto les da una herramienta de gran valor: conocer vivencialmente el medio en donde trabajan. Tal cosa debería servir para relacionarse con los estudiantes y facilitar su labor como docentes, sin embargo las malas influencias que produce a veces la vida de ciudad hace que ese conocimiento de la vida andina sea relegado por los maestros y que ellos traten de parecerse lo menos posible a los pobladores del campo en sus costumbres, lenguaje y valores, apareciendo en ellos incluso una actitud de menosprecio por lo indio. Sólo su conocimiento del quechua aflora como indispensable para trabajar con los niños, pero sólo cuando es preciso usarlo.

La mayor parte de los maestros rurales, por otro lado, viven pensando en cómo lograr un puesto en la ciudad, lo que es sabido por las autoridades de educación. El anhelo de trasladarse no es sin embargo sólo un problema de mentalidad, sino también de condiciones de trabajo para el maestro en el campo. Generalmente la experiencia rural es el primer trabajo que todo maestro realiza, como sucedía con los profesores de escuela con quienes se contactó en Ocongate. Rara vez los maestros desean quedarse, pero los que consiguen más fácilmente su cambio son los que tienen título, aunque ellos muchas veces consiguen de frente una plaza en la ciudad; entonces el campo recibe constantemente maestros poco formados o se queda con los no titulados que ya tiene.

EL NIÑO CAMPESINO: QUE, PARA QUE, COMO APRENDE

Los maestros intentan seguir un horario definido, en donde cada curso tenga las horas que le corresponden en el programa, pero eso no es tan fácil y de hecho el interés de los padres de familia y quizá de los niños se centra en el lenguaje —que significa lectura y escritura, ambos en castellano— y el cálculo, ya que ambos son vistos como conocimientos útiles. López y Valiente afirman que hay una actitud positiva hacia la educación formal por la utilidad

de los conocimientos adquiridos, ya que las expectativas frente a la escuela "se centran en la posibilidad para conseguir trabajo, para superarse o mejorar de situación, (...) para no ser engañado ni explotado y para hacerse respetar...".¹⁵

De todo lo que el niño aprende —real o supuestamente— se recogen tres problemas: uno a nivel de lo que el maestro trasmite desde su experiencia urbana; dos, respecto al aprendizaje de una lengua nueva que es un supuesto para la alfabetización; y tres, las nociones y sentimientos del país adquiridas en la escuela.

Lo Urbano para el Escolar

Algo corriente en las escuelas visitadas es escuchar a los maestros diciendo cosas como "si supieran cómo tal cosa es en la ciudad, entonces ustedes no...", con lo que crean el modelo ideal en algo externo al mundo cercano a los niños. Un grado agudizado de esto se da en algunos docentes que insultan o pegan insultando a sus alumnos, ya que allí el discurso va también por el lado de marcar una posición inferior —ignorante, indio— respecto a un mundo diferente. Sin embargo esto no fue lo común en las escuelas visitadas, pero lo primero sí: el modelo urbano citado como ideal a alcanzar tanto en las reprensiones como en los ejemplos y temas tratados para ilustrar las clases.

Dietschy da cuenta de lo mismo y encuentra que el "currículum oficial, obligatorio, tiene carácter urbano y propaga temas del mundo 'moderno'...", por lo tanto el problema no viene sólo del maestro sino de las indicaciones que él sigue. Por ello, continúa, "la escuela actúa como agente de cambio, más exactamente como puente, que en la práctica se cruza en una sola dirección, del campo a la ciudad, de lo tradicional a lo moderno, del vernacular al castellano...".¹⁶

La cuestión no es simple de resolver ya que no se trata sencillamente de borrar todas las alusiones y conocimientos que se refieran al mundo de las ciudades y de lo moderno, cosa que no tendría sentido porque iría contra la concepción misma de la educación como socialización a la vez que contra las necesidades que el campesino busca satisfacer en la escuela. Es justamente el matiz

15. LOPEZ, Martha y Teresa VALIENTE (1985) *Algunos aspectos del Proceso de Socialización en las Areas Rurales del Departamento de Puno*. Lima, INIDE.

16. DIETSCHY, Annette (sff) *Ciencias Naturales y Saber Popular: ¿Dominación o Complementariedad?* Puno, meca.

exacto, entre la sociedad campesina y la externa, lo más difícil de brindar en las escuelas rurales. Valiente termina su trabajo con una afirmación en este mismo sentido: "No se trata de coadyuvar hacia el encierre o la involución, sino que a partir del conocimiento conciente de la propia cultura, es decir, de la capacidad de manejo de los propios elementos culturales, entender y trascender las fronteras regionales".¹⁷

Los dos siguientes problemas ayudarán a precisar las influencias que el discurso y las actitudes urbanas tienen sobre el escolar campesino.

El Problema de las Lenguas

La contradicción entre el mundo natural del niño —su familia, sus vecinos, la sierra— y el que se le presenta en la escuela aparece descarnadamente con la cuestión lingüística, aspecto clave y peliagudo en la educación rural andina y selvática en el Perú. El maestro Encinas ya buscaba soluciones al problema a comienzos de siglo al afirmar que la escuela debería cumplir otras funciones antes de "arrancar al indio del medio en que vive (...) poniéndole ante los ojos las 24 letras de un alfabeto que nada significa para él".¹⁸ Este problema empieza a discutirse más ampliamente a partir de los años 60 y 70.

El aprendizaje del castellano constituye una gran ambición para el campesino y al mismo tiempo su difusión es una de las formas de integrar culturalmente al país. Su enseñanza, sin embargo, no debería seguir teniendo como base el desprecio de las lenguas nativas ni el uso de métodos improvisados y parciales.

Un maestro de Acomayo, provincia vecina a Quispicanchis, relata la forma en que se enseña el castellano en las escuelas de ese lugar: "Hay profesores que dan sus explicaciones en castellano y luego en quechua o viceversa, esto especialmente en primaria; de esta manera se les hace muy fácil la asimilación, pero no un conocimiento en castellano sino en quechua...".¹⁹ La coincidencia con los métodos usados en Ocongate es evidente. No hay pues en las escuelas uso de técnicas adecuadas para el aprendizaje de una segunda lengua y es difícil que se acepte que un conocimiento más profundo del quechua pueda

17. VALIENTE, Teresa, *Op. cit.*

18. ENCINAS, José Antonio. *Op. cit.*

19. DELGADO, Jorge. *Conozca Acomayo. Provincia Thupacamarista. Cusco.*

servir para un mejor aprendizaje del español, como lo proponen muchos de los programas de educación bilingüe. La maestra de Lauramarca dijo: "El castellano es lo que les va a servir a los escolares, ¿para qué pues enseñarles a escribir en quechua?" Claro que no le falta razón práctica, pero si las formas de la enseñanza variaran las dos lenguas saldrían ganando.

Además el aprendizaje del castellano en los niños es muy parcial, tanto por el ausentismo y la deserción cuanto por la ausencia de métodos. Lo que el maestro persigue es la alfabetización, para él enseñar castellano es un camino hacia la enseñanza de lectura y escritura. "Entre nosotros se ha hablado largo tiempo de alfabetizar y castellanizar como si fueran sinónimos, y eso explica en medida no despreciable el poco éxito alcanzado en las zonas rurales de los andes por la escuela".²⁰

La inestabilidad en la asistencia a la escuela es un factor que minimiza los logros educativos, Salazar Bondy advierte que "sólo una escolaridad continuada hasta un mínimo de tres años da frutos efectivos".²¹ No se tienen datos de escolaridad promedio para la zona, sin embargo según el censo de 1972 para zonas rurales el promedio para los hijos de las familias era de 3.3 años.²² Considerando que Ocongate se encuentra en una de las partes menos florecientes del país, seguramente el promedio allí debe ser algo más bajo. Lo que sí se señaló antes es la gran cantidad de niños que desertan de la escuela luego del segundo o tercer año de estar estudiando.

Esto y lo anterior conducen a una castellanización muy relativa —lo mismo ocurre con la alfabetización— que se convierte en el aprendizaje de palabras y frases que al hablar con hispanohablantes son intercaladas en medio de estructuras quechuas, permitiendo bajos niveles de comprensión, si bien es cierto que ese medio castellano es siempre una buena base para un mejor aprendizaje cuando el trato con hispanohablantes es más constante.

Es indudable la "importancia de llegar a una lengua común" de la que habla Escobar, y que ella no debe ser la única sino "subsistir con las lenguas ver-

20. ESCOBAR, Alberto (1972) *Lenguaje y Discriminación Social en América Latina*. Lima, Ed. Milla Batres.

21. SALAZAR BONDY, Augusto (1965) *En Torno a la Educación*. Lima, UNMSM.

22. AMAT Y LEON, Carlos y Héctor LEON (1983) *Niveles de Vida y Grupos Sociales en el Perú*. Lima, Univ. del Pacífico.

naculares".²³ Lo mismo piensa Salazar Bondy: "hay un imperativo de cultura que obliga a dar a los alumnos peruanos de todas las regiones el instrumento de la lengua castellana...".²⁴ El aumento del bilingüismo a nivel nacional y específicamente en la sierra²⁵ es un avance en este sentido, pero con el limitante dado por las formas reales en que se aprende el castellano, creando bilingües a medias, que se defienden con el español pero no llegan a manejarlo por completo.

En la visita a la zona esto era evidente incluso entre los niños de los grados más avanzados, tanto en las faltas de ortografía de influencia quechua como en las de sintaxis, pero sobre todo en la mezcla de los dos idiomas como la forma de comunicarse en castellano.

El castellano, aunque sea a medias, motoso, es un instrumento para el campesino y además su conocimiento crea de alguna manera diferentes niveles entre ellos; la idea de que uno sabe más que otro fácilmente se trastoca en ser más que el otro y por lo tanto en tener un poder.

El desdén por la lengua nativa parece presentarse solamente entre los migrantes y en gran parte funciona como un mecanismo de defensa contra las agresiones de los más criollos.

El País que se Aprende

Es cierto que el idioma nuevo parcialmente aprendido crea ya algún sentimiento de estar —o entrar— en una sociedad más grande que la local, pero habría que ver también cómo influyen otros elementos, como los conocimientos de historia y las celebraciones patrióticas, también si el aprendizaje de la pertenencia al Perú se hace en armonía con la realidad de haber nacido y vivir en una pequeña parte de él.

El mapa del Perú, presente en todas las escuelas, y las imágenes de algunos de nuestros héroes más importantes —Grau, Túpac Amaru— que casi siempre se encuentran en sus aulas, son los primeros rasgos visibles de una

23. ESCOBAR, Alberto (1972) *El Reto del Multilingüismo en el Perú*. Lima, IEP.

24. SALAZAR BONDY, Augusto. Op. cit.

25. En el departamento del Cusco en 1940 el 24.1% de la población era bilingüe, mientras que en 1981 llegaba al 44.2% del total de población y el 56.0% de la población rural (sobre un 92.3% de hablantes de lenguas nativas).

preocupación desde los maestros por dar símbolos nacionales a sus pequeños alumnos campesinos. Una forma de averiguar qué significan para ellos esas figuras sería pedir que identifiquen personajes y hablen de ellos: también que encuentren su poblado en el mapa peruano.

En todo caso hay en los niños que van a las escuelas —¿cómo averiguarlo en los que no acuden a ellas?— un conocimiento de lo que es el Perú, de su independencia y de su origen incaico. Todo aprendido quizá más que en los cursos en las celebraciones escolares de Fiestas Patrias. En esta fecha hay ceremonias en todos los centros educativos y como parte del ambiente festivo los niños dibujan y confeccionan banderas, escudos y rostros de los libertadores; por otro lado, a nivel comunal se acostumbra el blanqueado de las fachadas y en muchas casas se dibuja con ocre la bandera blanquirroja, en vez de ponerla en un asta. Las marchas, los discursos, el izado de la bandera, el cantar el himno, son otras partes de la ceremonia que el escolar comparte, quizá sin entenderlas bien, pero siendo parte de algo que después va a saber que se hace en todo el país.

El hecho de aprender los símbolos nacionales y las etapas, acontecimientos y personajes de la historia peruana no es en esencia una forma de alejarse de lo local o despreciarlo. Sin embargo ello va de la mano con un desconocimiento grande de la historia local, que además no se considera propiamente historia en la escuela. Esto incide también en la falta de puntos de contacto entre el sentimiento por lo cercano y aquél que se va creando por lo nacional.

* * *

Entonces pues los objetivos que siguen tanto el Estado como los campesinos son parcialmente realizados en la escuela rural. El campesino que ha podido mantener varios años en la escuela a sus hijos logra que aprendan algo de castellano, números, lectura y escritura, por lo menos como formas iniciales que después serán una base para el joven. Mientras tanto el Estado va consiguiendo que algunas concepciones generales sobre el país sean aprendidas y asumidas por los pobladores de las lejanas alturas de la sierra, aunque ello también se da a un nivel lejano de lo deseable y por eso los campesinos muchas veces siguen siendo usados como masa fácil en los conflictos sociales y políticos.

En mi opinión actualmente el mayor problema no es sólo el de la alienación de lo propio, sino el de la mediocridad que ofrece el sistema educativo, incapaz de estimular las habilidades del niño e incluso de transmitir conocimientos memorísticos útiles, incapaz también de usar métodos básicos para la ense-

ñanza del castellano como segunda lengua y de tomar a la realidad inmediata como principal referencia. Sin embargo no se trata de ponerse en una posición nativista o de caer en la "tentación folklórica", sino de ser conscientes de la importancia que tiene para el país contar con un profesorado bien formado, orgulloso de sus orígenes serranos y económicamente dispuesto hacia la enseñanza de los sectores más dejados del país.