

Participación, cultura local y calidad educativa en áreas rurales del Perú

CARLOS ALBERTO
TIRADO TAIPE*

Resumen

Participación, cultura local y calidad educativa son conceptos extensamente usados en estudios de desarrollo pero con diferentes significados. Entender el uso de estos términos en un contexto específico es esencial para reconocer las relaciones de poder que existen a nivel local e identificar si estas relaciones promueven o dificultan determinadas prácticas de desarrollo. Este artículo se justifica en razón de que existen grandes presiones que promueven la homogenización y adecuación de las culturas indígenas de acuerdo a modelos globales. Asimismo, existen enormes presiones a favor de hacer de la educación un proceso mecánico o una inversión eficiente, lo cual dificulta la valoración de la educación como un derecho humano, la alegre satisfacción por aprender y el fortalecimiento de la libertad. Esta investigación busca clarificar las concepciones de estos tres conceptos y sus efectos en y a través del Proyecto Educativo en Áreas Rurales (PEAR). El estudio revela conceptos de participación en el Banco Mundial, el Ministerio de Educación del Perú, y de diversos participantes en el nivel educativo local. Además analiza los efectos prácticos de estos conceptos y su influencia en el desarrollo del proyecto PEAR. De igual modo, el estudio evalúa las perspectivas acerca de la inclusión de la cultura quechua en el currículo como parte del PEAR, así como un análisis de las dificultades asociadas a la incorporación de la cultura local en el proyecto. Finalmente, la investigación revela descubrimientos acerca de los significados de calidad educativa enunciados por las personas involucradas en el proyecto y analiza las dificultades para proveer calidad educativa en las escuelas de educación rural primaria como parte del PEAR. Los resultados obtenidos afirman las tres hipótesis del estudio: la falta de entendimiento de la cultura local quechua dificulta la participación de comunidades dentro del PEAR; la incorporación de la cultura local en el currículo es afectado por el modelo educativo de Occidente; y, el perspectiva de calidad educativa del Banco Mundial como Capital Humano esta influyendo en la práctica educativa del PEAR.

Palabras clave: Participación, quechua, calidad educativa, escuelas multigrados, Perú, Banco Mundial.

* Master in Arts in Development Studies, the University of Auckland. Nueva Zelanda 2007. Diploma en Democracia y Ciudadanía, Centro Guamán Poma de Ayala, 2008. Diploma de Diseño y Evaluación de Proyectos Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú 2005. Licenciado en Educación, especialidad de Historia y Geografía, Pontificia Universidad Católica del Perú 2002. Profesional en Turismo, especialidad en ecoturismo y arqueología, Cenfutur, 1996. Investigador, profesor y consultor de proyectos de desarrollo de comunidades a través de la educación y el turismo responsable. (tirado.ca@pucp.edu.pe)

Este artículo se divide en tres secciones.¹ La primera sección se enfoca en la participación de las comunidades como parte del PEAR, y responde a las siguientes preguntas: ¿cuáles son los conceptos de participación al interior del PEAR?; ¿cuáles son los efectos específicos de estos conceptos?; y, ¿cuáles son las mayores dificultades en la aplicación de las estrategias de participación de comunidades dentro del PEAR? La segunda sección analiza la inclusión de la cultura quechua en el currículo como parte del PEAR. Las siguientes preguntas guían esta sección: ¿de qué manera la cultura local esta incluida en las escuelas multigrado de Putina como parte del PEAR?; y, ¿cuáles son las mayores dificultades en incorporar la cultura quechua en el currículo? La tercera sección explora los conceptos de calidad educativa y estrategias de sostenibilidad del PEAR. Esta sección responde a las siguientes preguntas: ¿cuáles son los conceptos de calidad educativa en escuelas rurales de nivel primario dentro del PEAR?; ¿cuáles son los efectos específicos de estos conceptos?; ¿cuáles son las estrategias de sostenibilidad y perspectivas acerca de las relaciones culturales al interior del PEAR?; y, ¿cómo esas estrategias y perspectivas culturales afectan el progreso del PEAR?

1. PARTICIPACIÓN DE COMUNIDADES EN EL PEAR

La información recopilada revela diferentes conceptos de participación de comunidades, así como diversas dificultades en la aplicación de las estrategias de participación. La primera parte de esta sección analiza dos temas: las implicancias en considerar *participación* como *supervisión* y *castigo*; y las explicaciones de porque *participación* no puede ser entendida como *servir planes de otros*. La segunda parte analiza las mayores dificultades en aplicar las estrategias de participación de comunidades dentro del PEAR, es decir: la relación escuela/comunidad dentro la cultura quechua; los directores de escuelas como presidentes de los Consejos Educativos Institucionales (CONEI); y el uso del lenguaje pedagógico y del español en los ámbitos educativos.

¹ El título original de esta investigación es «Participation, local culture and quality education in rural Peru». El trabajo de campo se realizó en Lima, la Región de Puno y en el distrito de San Antonio de Putina, durante abril a junio 2006. La información de campo se recopiló a través de 32 entrevistas semiestructuradas en español a oficiales y especialistas del Área de Desarrollo Humano para América Latina del Banco Mundial; el Ministerio de Educación en Lima; el Gobierno Regional de Puno; la Dirección Regional de Educación de Puno (DRE Puno); la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Putina; y profesores de escuelas multigrado. Además se realizaron tres grupos focales en quechua con padres de familia de tres escuelas multigrado en Putina. Esta investigación contó con el financiamiento de New Zealand's Aid and International Development Agency (NZAID).

Conceptos de participación dentro del PEAR

Analizando «participación» como supervisión y castigo

Como parte de esta investigación, algunos padres de familia entendieron participación como supervisión y castigo de profesores, lo cual generó tensiones entre ambos grupos. Estas ideas de participación —donde padres actúan como supervisores de la asistencia de niños y profesores— estuvo inspirada por experiencias previas de participación en la zona, como parte del proyecto «Mejorar la educación con más tiempo en el aula» (META). Estas ideas están aun presentes en las relaciones entre padres y profesores en Putina. La noción de participación de los padres de familia como supervisores de profesores se puede explicar por dos razones: primero, las heridas abiertas en la relación escuela/comunidad (Entrevista N° 6); y segundo, por la imagen de la escuela como representante de la mayoría de la sociedad mayoritaria la cual domina y excluye las comunidades locales (Wagner 1978).

La noción de participación de los padres de familia como supervisión y castigo se puede categorizar en el nivel de «participación inducida»² según la tipología de participación de comunidades de Tosun (1999). De acuerdo a la información recopilada, la participación de los padres de familia en el Proyecto META no fue una decisión auténtica y autónoma por participar; por el contrario, ellos recibieron un salario por su participación (Entrevista N° 8). Asimismo, a partir de la consulta de los informes finales del proyecto los padres de familia no participaron en el diseño ni en la evaluación del proyecto META (Ministerio de Educación República del Perú 2006). Sin embargo, ellos sí recibieron beneficios del proyecto tales como el incremento de la asistencia de los profesores a la escuela para enseñar a los niños. Ello está lejos de ser considerado un compromiso por parte de los profesores. Siguiendo la tipología de participación de Pretty (1995) en el contexto de estudios de desarrollo, el

² En la escala de Tosun, el primer nivel de participación, es la coercitiva, la cual se caracteriza por tener una planificación impuesta de arriba hacia abajo; una participación pasiva, formal e indirecta de los beneficiarios; su participación ocurre en la implementación de la estrategia pero no necesariamente en el disfrute de los beneficios; se propone a los beneficiarios tomar decisiones entre alternativas limitadas y restrictivas, o simplemente no se les plantea alternativas; es una relación paternalista y no participativa; y existe un alto grado de manipulación y de un involucramiento simbólico de los beneficiarios. El segundo nivel de Tosun, es la participación inducida, la cual es muy similar al nivel anterior, salvo en la participación en la implementación de la estrategia y en el disfrute de los beneficios; se plantean tomar decisiones entre alternativas propuestas, siendo posible un comentario y/o aporte acerca de la intervención por parte de los beneficiarios. Finalmente, Tosun plantea el nivel de participación espontánea, en la cual se planifica de abajo hacia arriba, y los beneficiarios tienen un rol activo, directo, auténtico, llegando a tener su propia planificación y alto grado en la toma de decisiones.

entendimiento de participación de los padres como supervisión y castigo se puede ubicar en el nivel «participación por incentivos materiales». Pretty describe este nivel de participación, cuando las personas acuden principalmente por recibir recursos como comida, dinero o algún otro incentivo a cambio de su esfuerzo. En el caso de los padres de familia, ellos recibieron un incentivo monetario a cambio de su trabajo (Entrevista N° 8). Pretty afirma que la «participación por incentivos materiales» es el nivel dominante de participación en proyectos de desarrollo a nivel mundial. Sin embargo, Pretty también afirma que es muy común que en estas circunstancias no se tenga ninguna razón en prolongar las actividades cuando los incentivos acaban, lo cual ocurrió con los padres de Putina. Los padres no supervisaron la asistencia de los niños ni de los profesores luego de que el proyecto META acabara.

La noción de participación como supervisión y castigo de los padres también puede categorizarse en el nivel de «manipulación», «terapia» e «información» de acuerdo a la escala de participación ciudadana de Arnstein (1969). De acuerdo con Arnstein, los niveles de «manipulación» y «terapia» equivalen a niveles de no participación, lo cual no hace posible que las personas participen en el planeamiento y conducción de programas. Básicamente, las personas participan en aplicar los planes y estrategias diseñadas por las personas que tienen el poder de decidir, las cuales piensan en el «beneficio de las comunidades». El nivel de «información» en la escala de participación de Arnstein implica que las personas escuchan y expresan sus opiniones, lo cual genera un impacto pero no garantiza desarrollo. Los padres de familia de Putina indicaron que ellos consideraban que META fue un buen proyecto porque les permitió controlar la asistencia de profesores (Entrevista Grupal N° 3).

Asimismo, las demandas de los padres acerca de la asistencia de los profesores fueron oídas e impactaron en estos últimos. La información recopilada evidenció que los profesores de Putina acusaron a los padres de ser intrusivos en las labores escolares (Entrevista N° 25). Sin embargo, a pesar de la demanda de los padres, su participación se restringió solo en ser supervisores de la asistencia de niños y profesores en el campo, no existió ningún interés en formalizar a los padres como supervisores de la asistencia de profesores o el establecimiento de procedimientos disciplinarios a profesores irresponsables. La participación de los padres como parte del Proyecto META esta lejos de la definición de participación ciudadana de Arnstein, el cual afirma que participación ciudadana es la «[...] redistribución del poder que hace posible que los ciudadanos que no tienen [mayormente integrantes de comunidades locales] [...] son deliberadamente incluidos en definir su futuro [...] a través de lo cual ellos pueden generar importantes reformas sociales, las cuales los posibilita a

compartir los beneficios con la sociedad en mejor posición» (Arnstein 1969, 216). En resumen, la participación de los padres no puede calificarse de «participación» por las restricciones existentes en compartir el poder de decisión.

Participación no es servir en los planes de otros

Entender «participación» como proveer asistencia para cumplir los planes de otros revela ciertas características del paradigma de desarrollo «centrado en uno mismo» propuesto por Robert Chambers (1997). El paradigma «centrado en uno mismo» enfatiza el rol superior de personas externas sobre las personas locales de la comunidad. Chambers diferencia dentro de los proyectos de desarrollo el rol asignado a personas externas — las cuales reciben un rol como de profesores, entrenadores, supervisores y proveedor de servicios —, y el rol de las personas locales — a las cuales se les reconoce como personas que oyen mensajes, actúan sobre la base de normas impuestas, adoptan sugerencias, y aceptan o rechazan recomendaciones propuestas por personas externas. De igual modo, la participación entendida como cumplir planes de otros se relaciona con el paradigma de desarrollo de Chambers «centrado en cosas» (Chambers 1995). De acuerdo a este paradigma, personas externas —directores de escuelas, profesores o especialistas de desarrollo— están a cargo de guiar los proyectos de desarrollo; ellos les comunican a la comunidad local en qué deben de cambiar y aún realizan esos cambios en las comunidades (Johansen 2003).

Este paradigma de desarrollo se opone al paradigma «centrado en personas» propuesto por el mismo Chambers en el cual el conocimiento local es reconocido y valorado en gran manera, y los especialistas de desarrollo ayudan a la comunidad local a crear sus propias soluciones a los problemas que ellos afrontan. La relación jerárquica entre una persona externa y una local se asemeja a la relación entre el director de la escuela y los padres de familia. Tal como fue identificado en la recolección de datos, los oficiales entrevistados de una Dirección Nacional del Ministerio de Educación entienden participación como proveer asistencia para el cumplimiento de los planes de otros, especialmente los planes elaborados por los directores de las escuelas. Estos directores fueron denominados por esos oficiales como «embajadores del Estado peruano» en esas áreas donde las escuelas rurales son la única representación del Estado (Entrevista N° 7) y por lo tanto los padres deberían someterse a la autoridad del director. De igual modo, estos oficiales entrevistados afirmaron que dado que la norma establece que el director de la escuela debe ser el presidente del CONEI (Ministerio de Educación República del Perú 2005) los miembros de la comunidad deben colaborar y apoyar el liderazgo del director (Entrevista N° 07). Considerar a los padres como asistentes sumisos a la guía del director de la escuela revela una

aceptación de dependencia y paternalismo lo cual no garantiza sostenibilidad. Reeler clasifica las prácticas de desarrollo en dos paradigmas: el paradigma de desarrollo «convencional» y el «alternativo» (Reeler 2004). Las prácticas del paradigma convencional de desarrollo, en concreto, de hacer cosas «en favor de las personas» en lugar de «con» las personas, genera dependencia. En contraste, Cunningham (1994) afirma que los objetivos de desarrollo sostenible fortalecen los conceptos de participación, trabajo cooperativo (*partnership*) y empoderamiento a fin de construir justicia social —en un ambiente libre de mayores desigualdades— como una precondition para la sostenibilidad. De igual modo, el trabajo cooperativo con los miembros de las comunidades es un énfasis de la concepción de desarrollo en que se valora más la opinión de las comunidades, es decir el proceso ocurre desde la base hacia arriba (Chambers 1997, Hall 2005b, Kretzmann 1993). Paternalismos —como el considerar a los directores de escuelas como planeadores y a los padres como asistentes— no tienen lugar en este marco de trabajo cooperativo. Crewe (1998) describe el trabajo cooperativo (*partnership*) como opuesto al paternalismo y enfatiza que la cooperación debe ser vista como un esfuerzo en ayudar las poblaciones locales a incrementar sus capacidades en hacer cosas por sí mismos. Los actores locales deben progresivamente tomar el liderazgo mientras los agentes externos deben retroceder a fin de que los locales asuman responsabilidades más grandes para su mejor desarrollo, cuyo modelo es diseñado por ellos mismos.

Nelson y Wright (1995) afirman que participación implica un cambio de poder, no solamente es *apoyar* los planes de los directores de las escuelas en el caso de los padres de familia. De este modo, existe un enorme acuerdo que al entender participación como «proveer asistencia para el cumplimiento de los planes de otros» genera dependencia y una actitud paternalística lo cual no promueve una real participación, un trabajo cooperativo ni empoderamiento. Ello es contrario en la construcción de una sociedad más justa. La noción de participación de los mencionados oficiales como proveer asistencia para el cumplimiento de los planes de los directores de las escuelas se puede categorizar en el nivel de «participación inducida» de acuerdo a la escala de Tosun (1999), la cual es una percepción de participación impuesta, diseñada de arriba hacia abajo. En esta categoría, los locales —como los padres de familia de Putina— asumen una seudo participación la cual posee un mínimo esfuerzo por realizar un cambio. Sobre la base de la información recopilada en las entrevistas a los miembros de los CONEI en el distrito de Putina, los directores de las escuelas centralizan las decisiones de los CONEI, y muchos de los miembros de los CONEI fueron nombrados por los directores de las escuelas y no a través de un proceso democrático (Entrevista N° 21). Asimismo, un profesor reconoció a través

de una entrevista informal, que los directores deciden cuando los miembros del CONEI se deben reunir y cual será la agenda de las reuniones. Esta relación jerárquica de algunos directores de escuelas claramente promueve una pseudo participación de los padres de familia.

Limitaciones en la aplicación de la estrategia de participación de comunidades

La relación escuela-comunidad en la cultura quechua

Existe una tensa relación entre la escuela y profesores por un lado, y las comunidades andinas, por el otro. Las escuelas son históricamente percibidas como «islas no quechuas» en medio de las comunidades (Hornberger 1987). La distinción escuela/comunidad es cuidadosamente mantenida a través de la vigilancia a los profesores por parte de la comunidad, el comportamiento de los profesores, y la separación causada por el uso del español y la lengua indígena. Adicionalmente, la introducción de la escuela en las comunidades de habla quechua en Puno fue un tenso y dificultoso proceso. Hornberger (1987) afirma que las comunidades quechuas han sufrido explotación, dominio y exclusión de la sociedad predominante a través de los siglos, y que estas comunidades no permitieron fácilmente una institución como la escuela en medio suyo, la cual representa la sociedad dominante. Wagner registra el mismo conflicto en la introducción de las escuelas en las comunidades de habla quechua. Él menciona que: «la escuela tiene su origen, no en las localidades, sino en el Estado peruano; ella representa una fuerza exterior a la comunidad. [En este contexto] Los profesores son automáticamente reconocidos como foráneos» (Wagner 1978: 97). En relación con esa tensa relación entre la escuela y la comunidad, la información recogida evidencia una actitud de desconfianza entre, por un lado —miembros de la comunidad como los padres de familia; y por el otro lado— profesores y directores de las escuelas de Putina. Un especialista en Putina describió esa tensa relación, por lo cual se considera que la escuela no es mas útil para la comunidad considerando que luego de terminar el colegio los niños regresan a las chacras o están desempleados; por ello, existe mucha indiferencia de la comunidad para con los profesores (Entrevista N° 6). Asumir que los padres de familia deben apoyar los planes de los directores de las escuelas porque por norma ellos han sido elegidos como los presidentes de los CONEI o porque las escuelas son las únicas instituciones estatales en áreas rurales (Entrevista N° 7) no contribuye en resolver esa histórica relación entre la escuela y la comunidad. Por el contrario, la elaboración de políticas verticales que pretenden regular las relaciones escuela/comunidad sin considerar

la histórica relación entre estos dos grupos tienden a reproducir la relación entre la sociedad dominante — representada por la escuela — constantemente oprimiendo y marginalizando a las comunidades locales. La concepción de desarrollo en que este se puede lograr modificando el entorno a través de la formulación de leyes, evidencia un paradigma convencional de desarrollo en términos de Reeler (2004). Las prácticas de desarrollo del paradigma convencional fomentan una perspectiva de desarrollo vertical —impuesta desde arriba hacia abajo— la cual frecuentemente origina estandarización y dependencia. Las prácticas de un paradigma de desarrollo convencional no empodera a los miembros de la comunidad, según Reeler; por el contrario, este paradigma se caracteriza por hacer cosas «*para*» las personas, en lugar de «*con*» las personas, tal cual es promovido por la política relacionada con la presidencia de los CONEI.

Los padres de familia participan cuando su cultura quechua es reconocida. Ello puede ser observado en la activa participación de los padres en las asambleas comunales, en que ellos son reconocidos como aliados y no como asistentes de un proyecto (Entrevista Grupal N° 2). La información recopilada en el campo revela exitosas experiencias de participación de padres quechuas cuando su conocimiento local es valorado y su idioma es utilizado. Por ejemplo, los padres de familia apoyan la construcción o reparación de la infraestructura de la escuela, ayudando a sus hijos e hijas en sus tareas, o proveyendo alimentación para sus hijos durante los almuerzos. Profesores y padres de familia trabajan juntos en estas actividades. Esta actitud se relaciona con la concepción de «participación como un fin en sí mismo» descrita por Lane (1995). Tal tipo de participación incrementa la autoestima, la confianza y el sentido individual de poder. La participación es entendida como un proceso permanente en lugar de entenderla como la obtención de predeterminadas metas, esto último se puede categorizar como «participación como un medio para» en términos de Nelson (1995). Asimismo, ello se relaciona con las ideas de Servaes (1996) en su paradigma multidimensional donde participación es entendida como permitir que las personas se desarrollen a sí mismas en lugar de ser desarrolladas por otros. Asimismo, el apoyo de los padres de Putina a los profesores se relaciona con la noción de desarrollo de Flynn-Thapalia (1996) la cual enfatiza la activa participación de la población en dirigir su propio desarrollo al identificar problemas, formular y buscar soluciones apropiadas. En particular, la información de campo revela que padres de familia, oficiales locales y especialistas de Puno y de Putina reconocieron que los niños frecuentemente están con hambre como para estudiar (Entrevista Grupal N° 3). Por ello, los padres quechuas y profesores desarrollaron su propia estrategia a fin de vencer esta situación proveyendo recursos y facilidades para brindar a los niños, una

comida durante el día. Esto es un ejemplo del reconocimiento de un problema y la aplicación de una solución cooperativa basada en el diálogo y la valoración mutua. Esta experiencia de desarrollo está relacionada con la apreciación de desarrollo de Edwards (1999) el cual considera desarrollo como un «medio» y no un «fin», como un «camino» en lugar de un «modelo», es decir, existen diversas concepciones de desarrollo y no un modelo uniforme. La clave en este camino es el diálogo y las soluciones son negociadas, no impuestas.

Directores de escuelas como presidentes del CONEI

La decisión de hacer del director de escuelas el presidente del CONEI promueve centralismo y decisiones autoritarias. La norma educativa en que el director de la escuela debe presidir el CONEI (Ministerio de Educación República del Perú 2005) restringe las decisiones de la escuela en el director. La información recogida a través de entrevistas con miembros de los CONEI en el distrito de Putina evidencia claramente que los directores de escuelas centralizan las decisiones de los CONEI (Entrevista N° 21). Por ello, en muchos casos los integrantes de los CONEI no representan a sus comunidades. Adicionalmente, los miembros de los CONEI eran apoyos no críticos de los directores. Además existe evidencia que sostiene la idea que los directores reproducen los patrones centralistas de desarrollo «centrado en las cosas» expresado por Chambers (1995) en lugar de «centrado en las personas». De acuerdo a Chambers, el paradigma «centrado en las cosas» considera a las personas que participan en un proyecto como «beneficiarios» en lugar de como «actores o aliados»; y el planeamiento del proyecto y desarrollo de acciones siguen un modelo vertical impuesto desde arriba hacia abajo, en lugar de un predominio de las decisiones desde las comunidades, de abajo hacia arriba. En el caso del proyecto PEAR, tal como lo evidencia la información recogida, los directores de las escuelas en muchos casos, elegían a los miembros de los CONEI y dirigían la agenda de las reuniones como ha sido mencionado anteriormente.

Adicionalmente, la designación de los directores de las escuelas como presidentes de los CONEI les da una adicional responsabilidad a las ya numerosas que poseen. Tal cual fue reconocido en entrevistas informales con directores acerca de sus responsabilidades en sus escuelas, ellos se encuentran sobrecargados con trabajo administrativo en las escuelas, supervisión de infraestructura, coordinación con profesores, además de otras responsabilidades educativas como profesores de aula. Los directores no tienen tiempo para organizar elecciones, convocar a los miembros de las comunidades y hacer un seguimiento a las decisiones de los CONEI (Entrevista N° 21). Adicionalmente, en realidades multi-grado, muchos de los directores de escuela están muy ocupados por cumplir

con la preparación de sus clases y la diversificación curricular, los cuales son requerimientos propios de la enseñanza multigrado (Ames 2001a). La Unidad de Gestión Educativa de Putina sostiene que alrededor del veinticinco por ciento de profesores y directores de escuelas combinan la enseñanza con otras actividades económicas (UGEL Putina 2005). Por ello, los directores de escuelas con responsabilidad de enseñanza no tienen tiempo luego del periodo diario escolar para planear actividades o para preparar materiales educativos. Esta situación promueve improvisación, aburridas rutinas de enseñanza y baja calidad educativa. En suma, considerando que los directores de escuelas actúan como presidentes de los CONEI, estas organizaciones tienden a ser improvisadas y con una imposición de autoridad en lugar de poseer una decisión democrática y planificada. De este modo, PEAR necesita evaluar su éxito menos en términos de metas previamente establecidas y más en las formas en que el Proyecto se ha adaptado a los factores contextuales —en términos de Hall (2005a)— tal como se sugiere hacer al considerar las condiciones de los directores de las escuelas.

El uso de la jerga pedagógica y del español

El idioma es la manera en que las personas se entienden a sí mismos e interpretan su entorno (Supreme Court of Canada 1990). Por esta razón, el uso de la jerga pedagógica y del español frecuentemente excluye a los estudiantes quechua y padres de familia, u a otros miembros de la comunidad de participar. Un oficial del Ministerio de Educación reconoció que el poder se ejerce a través del uso de la jerga pedagógica por parte de los profesores y directores de escuelas dentro del PEAR (Entrevista N° 10). El oficial enfatizó el sentimiento de exclusión en la escuela creado por el uso de la jerga pedagógica. El establecimiento del director de la escuela como presidente del CONEI alienta el uso predominante de la jerga pedagógica y del español. Esta ley es prejudicial para los padres de habla quechua y para los estudiantes, y origina que ellos sean excluidos y se constituyan en sumisos «participantes». Existe un vacío de percepción —en términos de Levesque (2001)— entre los autores de la ley y los miembros de las comunidades por definir qué es participación y acerca de las estrategias de participación la cual reconozca el aspecto cultural local. Esta ley contradice el principio de interculturalidad —basado en el reconocimiento de la diversidad cultural, étnico y lingüística del Perú— como parte de la ley General de la Educación N° 28044 (Ministerio de Educación República del Perú 2005).

2. INCLUSIÓN DE LA CULTURA LOCAL EN EL CURRÍCULO

Esta segunda sección, se discuten las estrategias para incluir a la cultura local quechua en el currículo, así como las dificultades encontradas en el proceso.

Estrategias para la inclusión de la cultura local en el currículo

La cultura local está incluida en la escuela primaria multigrado a través de procesos de diversificación curricular. Stones (1994) sostiene que los procesos de diversificación curricular reconocen la diversidad pedagógica y cultural de los estudiantes, en lugar de asumir que todos aprenden aproximadamente de la misma manera. Adicionalmente, Stone afirma que la diversidad curricular responde a la necesidad de los estudiantes; considera el desarrollo progresivo de las habilidades, conocimientos y actitudes de los estudiantes; y permite la integración de los niveles del currículo. Por ello, Stegelin (1997) afirma que la enseñanza multigrado requiere mayor planificación y preparación que las clases ordinarias considerando que la diversidad es la clave en la creación de programas multigrados. Aina (2001) y Stegelin (1997) mencionan que un currículo multigrado debería alentar a los niños a aprender independientemente, a desarrollar habilidades y aptitudes para la resolución de problemas, empoderamiento y responsabilidad en su propio aprendizaje. Definitivamente, la diversificación curricular es un aspecto crítico de las escuelas quechuas, especialmente aquellas con aulas multigrado.

Los profesores de aula son los que deben liderar el proceso de diversificación curricular (Ames 2001a, Haron 1995). Los profesores son vistos por los oficiales y especialistas de la Dirección Nacional de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (DINEIBIR) y por el Banco Mundial como los agentes responsables de la diversificación curricular con relación a las características de su región (Entrevista N° 7). Utomo (2005) afirma que la diversificación curricular requiere un gran nivel de experiencia en reforma curricular la cual debe considerar las diferencias sociales y culturales de los estudiantes. Sin embargo, la información recogida en campo revela que los profesores reciben pocas sugerencias prácticas y monitoreo en los procesos de diversificación curricular que están aplicando (Entrevista N° 5). Asimismo, existe en la educación de pre-grado de los profesores poca capacitación en quechua (Entrevista N° 23); y se carece de entrenamiento intensivo en la actualización de conocimientos y competencias de los docentes en diversificación curricular. En este contexto, los profesores participan en ocasionales talleres de preparación sobre educación bilingüe como parte de proyectos locales de desarrollo, o se matriculan en diplomas de postgrado acerca de estos temas. Otra razón que explica la falta de conocimiento quechua en los profesores, es su origen aymara (Entrevista N° 30). Estas condiciones explican porque muchos profesores quechuas pueden hablar el idioma pero no lo pueden escribir bien (Entrevista N° 6). Es esencial que la estrategia de diversificación curricular resuelva estas dificultades a fin de mejorar el servicio ofrecido a las comunidades rurales, y específicamente quechuas.

El proceso de diversificación curricular en Putina es una iniciativa externa, planeada desde arriba hacia abajo, alentada por los especialistas del proyecto PEAR (Entrevista N° 5). En las entrevistas realizadas, los profesores de Putina y especialistas locales afirmaron que la cultura local se incluye en el currículo de las escuelas rurales en dos maneras: primero, como parte de los planes de programación de las escuelas; y segundo, a través de estrategias en las aulas. Profesores y especialistas de la Dirección de Básica Regular explicaron que la cultura local esta incluida en los planes de las escuelas a través de: la coordinación de los calendarios de la comunidad y la escuela, diagnósticos socioculturales, diagnósticos sociolingüísticos y preguntas interculturales a los contenidos de las unidades de aprendizaje (Entrevista N° 5). Adicionalmente, especialistas de la Dirección de Básica Regular y de la Dirección Regional de Puno mencionaron algunas de las estrategias metodológicas en que el PEAR incluye la cultura local en el currículo, por ejemplo: el momento «Cuando la Comunidad educa», estrategias para usar el español como segunda lengua y el uso del quechua dentro de las unidades de aprendizaje (Entrevista N° 31). Todas estas estrategias fueron propuestas por los especialistas del PEAR y no fueron iniciativa local.

La información recopilada demuestra que la diversificación curricular en las escuelas de Putina, como parte del PEAR, alcanza un nivel superior al superficial. Ello contradice el punto de vista de Ames, quien afirma que generalmente la diversificación curricular en las escuelas peruanas quechuas es superficial (Ames 2001b). Ames explica la categorización de «superficial» de esta diversificación por el uso limitado de los elementos regionales culturales y productos locales al resolver problemas matemáticos y hacer oraciones; o en la inclusión de algunas danzas y festivales locales en los calendarios de actividades de las escuelas. Ames concluye que hay pocos esfuerzos serios por incluir la cultura y experiencias locales de los niños en el currículo. Sin embargo la información presentada aquí, sugiere que como parte de las actividades del PEAR en Putina, existen exitosas experiencias de diversificación curricular que están siendo aplicadas y que deben de ser calificadas como más que «superficiales». Una de estas estrategias, observadas en el trabajo de campo, fueron los diagnósticos socio lingüísticos realizados por los profesores a fin de identificar el conocimiento del idioma y las habilidades de comunicación de los estudiantes (Entrevista N° 5). Otra estrategia es el uso del quechua por los profesores como el principal idioma oral de comunicación con los estudiantes —especialmente en el primer y segundo año, y la combinación de quechua y español cuando es necesario, luego del tercer año (Entrevista N° 31). Otra exitosa estrategia de diversificación curricular incluye la coordinación de los calendarios de la comunidad y de la escuela a fin de evitar cruces de actividades (Entrevista N° 4); las preguntas

interculturales que ayudan a los profesores a adaptar sus lecciones de acuerdo a las características locales (Entrevista N° 5); y la inclusión de un tiempo para los padres en que comparten su conocimiento local (canciones, historias, cuentos, tradiciones o costumbres) con sus niños durante las sesiones de clases, como parte del tiempo «Cuando la comunidad educa».

En conclusión, a pesar de estos efectivos esfuerzos bilingües e interculturales existen algunas dificultades con la diversificación curricular en las escuelas quechuas, lo cual concuerda con Ames, al referir que algunas veces los profesores quechuas incluyen temas en las lecciones que no son familiares para sus estudiantes. Además, algunos profesores hablan un idioma diferente al idioma nativo de los estudiantes lo cual dificulta la comunicación. La tradicional imagen de la escuela como un lugar para aprender español en lugar de quechua fue reconocida en la recolección de datos en el campo. Existen profesores que hablan español como su principal medio de comunicación debido a su diferente origen étnico (frecuentemente aymara), o a su falta de entrenamiento (Entrevista N° 23). Otros factores que alientan las inadecuadas prácticas de diversificación curricular son los bajos niveles de esfuerzo y compromiso de los profesores, o porque ellos no están acostumbrados a la lectura (Ames 2001a). Existen además, fuertes relaciones de poder —basadas en roles (director de escuela y profesores), credenciales académicas (con título y sin título), y experiencias de trabajo (antiguo o nuevo)— que inhiben a los profesores a discutir temas educativos con sus colegas luego de la escuela, a pesar de que los profesores rurales tienen mayor tiempo libre durante las tardes y permanecen en sus comunidades de trabajo durante la semana.

Dificultades en la inclusión de la cultura quechua en el currículo

Las escuelas continúan marginalizando a los niños quechuas

Desarrollo sostenible implica justicia social y equidad. Cunningham (1994) define sostenibilidad como un proceso permanente y de largo plazo el cual requiere la integración de aspectos sociales, ambientales y económicos en la toma de decisiones. El Desarrollo sostenible pone énfasis en la equidad social, justicia y liberación. Asimismo, Cunningham indica que las sociedades injustas no son sociedades sostenibles porque ellas descansan en la explotación o subordinación de un grupo sobre otro.

En este sentido, las escuelas quechuas reproducen desiguales relaciones sociales frecuentemente en perjuicio de los niños quechuas. Hornberger (1997) afirma que en las escuelas quechuas en el Perú, profesores y comunidades, generalmente no esperan que sus niños manejen un pensamiento abstracto, o realicen trabajos

intelectuales, y por ello, los profesores tienden a promover trabajos prácticos y físicos como plantar, limpiar, cocinar y cuidar niños. Este entendimiento o actitud prejuiciada acerca de la educación de los niños quechuas, tiende a mantenerlos al margen del aprendizaje académico y reproduce las desiguales relaciones sociales de producción. Wagner (1978) también menciona que en este contexto, la escuela es aparentemente lo que la comunidad siempre pensó que era, un representante de la sociedad que permanentemente la oprime y marginaliza. En este contexto, cabe anotar la afirmación de Aina (2001) quien sostiene que la diversificación curricular en escuelas —especialmente en escuelas quechuas— debería considerar la diversidad y *todo* el potencial de los estudiantes.

Esta investigación sostiene que las escuelas quechuas pueden cambiar su actual rol de mantener a los estudiantes al margen del aprendizaje académico, dejando de reproducir las relaciones desiguales de producción. Sin embargo, hay que considerar que los precarios desenvolvimientos de las escuelas tienen su origen en la falta de preparación de los profesores; el uso del español como el principal medio de comunicación; el poco compromiso de los profesores y sus prejuicios sobre las relaciones de poder, lo cual les dificulta intercambiar sus experiencias. En este contexto, existen exitosas experiencias de diversificación curricular originadas y monitoreadas por el equipo PEAR en Putina. Estas experiencias pueden contribuir a un desarrollo más amplio de la cultura quechua a través del currículo, y el empoderamiento de los niños quechuas a través de las escuelas. Los profesores tienen un rol central en este proceso, y se requiere apoyo en este sentido a fin mejorar las limitaciones de los profesores en el conocimiento de la cultura quechua y su manejo del idioma. En este contexto, se sugiere que el modelo educativo de resolución de problemas de Paulo Freire (1997) en lugar de una educación bancaria debe regir las relaciones profesores-estudiantes.

3. CALIDAD EDUCATIVA Y ESTRATEGIAS DE SOSTENIBILIDAD DEL PEAR

Finalmente, esta tercera sección analiza los conceptos relacionados con calidad educativa: primeramente, la concepción de educación como un proceso mecánico; segundo, «la educación como una manera de ser o como un medio»; finalmente, «evaluación como un modelo preciso o como un proceso».

Conceptos de calidad educativa y sus efectos

Educación como un proceso mecánico

La información recopilada identifica dos énfasis diferentes en las comprensiones de calidad educativa. Estas dos diferentes perspectivas fueron sostenidas

por los padres de familia y los oficiales (Banco Mundial y Ministerio de Educación), y pueden ser descritos como «educación como una forma de ser» y como «educación como un plan para cumplir», respectivamente.

Los padres de familia al ser interrogados acerca de lo que ellos entienden por calidad educativa, enfatizaron lo que ellos esperan que las escuelas rurales primarias hagan por sus hijos. En otras palabras, los padres describieron a la «educación como una forma de ser». Algunas demandas de los padres fueron: estimular la solidaridad con su comunidad; desarrollar una actitud honorable; mejorar la empleabilidad de sus hijos; estimular una mentalidad de negocios; desarrollar independencia profesional; y la preparación para una educación futura (Entrevista Grupal N° 1, 2 y 3). Por ejemplo, los padres desean que la escuela forme el carácter de sus hijos —basado en el honor y la caridad— y que aliente una relación solidaria con su comunidad. Estas demandas se relacionan con lo que Samoff (1999) califica como «el alma de la educación». Sin embargo, considerando que estas demandas sociales son difíciles de medir, ellas no son usualmente incluidas en las mediciones y criterios cuantitativos de evaluación de programas educativos. Samoff critica la comprensión funcional e instrumental de la educación la cual entiende a la educación como un sistema. Este sistema presta muy poca o ninguna atención a muchos de los objetivos educativos claramente mencionados por los miembros de las comunidades, usualmente porque estos no se ven incluidos en esos criterios cuantitativos. Samoff explica la demanda de los investigadores africanos —los cuales se pueden relacionar en la educación de los niños quechuas— es alentar una actitud indagadora y crítica entre los estudiantes; eliminar la discriminación y reducir el elitismo; promover la unidad nacional; preparar a los jóvenes para ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, alentándolos a que trabajen cooperativamente y en que resuelvan sus conflictos sin violencia, y desarrollar entre los estudiantes un fuerte sentido individual y competencia colectiva, autovaloración y autoconfianza. Samoff admite que este tipo de objetivos son más difíciles de cuantificar y medir que construir aulas o incrementar la impresión de materiales de instrucción. Sin embargo, él afirma que ignorar completamente estos objetivos es sencillamente borrarlos de la agenda educativa.

Samoff continúa afirmando que educación es comúnmente vista como un proceso mecánico o como una inversión eficiente, lo cual muchas veces se prioriza descuidando la atención al aprendizaje. Esta concepción de educación como un proceso mecánico fue evidente en las respuestas de los oficiales y especialistas del Banco Mundial y del Ministerio de Educación en general. Estas personas al ser entrevistadas acerca de su entendimiento sobre calidad educativa, explicaron en términos técnicos como ellos anticipaban lograr sus metas, en lugar de considerar

los efectos de sus intervenciones en las escuelas rurales. La mayor preocupación de estos oficiales y especialistas fue clarificar sus áreas de intervención, relacionar los planes locales y regionales; elaborar estrategias para garantizar sostenibilidad local y regional al proyecto; elaborar estrategias eficaces de evaluación de las actividades y procedimientos para monitorear la implementación del proyecto en el campo (Entrevista N° 4). Por ejemplo, ante el requerimiento acerca de su concepción de calidad educativa, un oficial afirmó la importancia en definir estándares. El argumento usado fue que al tener estándares acordados en consenso, los esfuerzos serían canalizados, se alentaría el cumplimiento de metas, y se facilitarían los procesos de evaluación de las intervenciones. Con referencia específica de las escuelas primarias en áreas rurales, los estándares acerca de una buena lectura y escritura de primero a sexto grado fueron considerados cruciales. Ello puede parecer muy coherente y estratégico, a la vez que mecánico. Pero ello genera algunas preguntas: cómo participan estas comunidades locales en la elaboración de esos estándares; cómo participan ellas en su monitoreo; y cómo los aspectos cualitativos —enunciados por los padres de familia— se pueden incluir con igual o mayor importancia que los criterios cuantitativos.

En resumen y siguiendo a Samoff, la calidad educativa puede enfatizar el «alma de la educación» a través de indicadores sociales —como fue el punto de vista de los padres de familia en Putina— o la educación puede ser vista como un proceso mecánico e inversión eficiente —como fue el punto de vista del Banco Mundial y de los oficiales y especialistas entrevistados del Ministerio de Educación—. Considerando que los indicadores sociales son difíciles de medir; ellos no son incluidos —con igual importancia— en los criterios de medición cuantitativos de los programas educativos como el PEAR.

Educación como un fin en sí mismo o como un medio

Tomasevski (2003) identifica dos aproximaciones acerca de educación: la primera considera a la educación como un derecho humano, y la segunda ve a la educación como parte de la teoría de Capital Humano. Desde el punto de vista de los derechos humanos, educación es un fin en sí mismo en lugar de un medio para lograr otros fines. Los padres de familia en este estudio, al expresar su preocupación acerca de lo que esperan que la escuela rural en el nivel primario haga por sus niños —como fue anteriormente explicado—, afirman la idea de una educación como un fin en sí mismo. Las ideas de los padres de Putina se relacionan con la lista de contenidos y actitudes de Tomasevski acerca de lo que la educación debería promover. Tomasevski sostiene que la educación debería preparar personas que fomenten cohesión social y enseñe a los jóvenes que todo ser humano —incluido ellos mismos— tiene derechos. Amartya Sen

(1998) también menciona que la educación debería concentrarse en mejorar las condiciones de vida y libertad, además de considerar a los seres humanos como su fin fundamental. Las ideas de los padres de Putina enfatizan la importancia del desarrollo de los niños de Putina lo cual tiene estrecha relación con las ideas de Sen, en que los seres humanos son el fin de la educación.

De otro lado, la educación se puede entender como un «eficiente proceso de producción de capital humano», el cual consiste en «suplir personas calificadas y entrenadas un periodo largo de tiempo, hechas de acuerdo a las demandas económicas del momento» (Mingat 1998). Desde este punto de vista, los seres humanos son considerados mayormente «capitales» o «recursos».

Tomasevski afirma que la diferencia entre las aproximaciones de educación entendida como un Derecho y Capital, esta mejor ilustrada en la consideración de los niños con limitaciones físicas e intelectuales. Tomasevski (2003) condena la reticencia de educar a los niños con discapacidades porque de acuerdo con los criterios de beneficio económico, no existen evidencias que esas inversiones puedan eliminar pobreza o alentar el nivel de crecimiento económico. Las ideas de capital humano y la prevalencia de los criterios de inversión sobre la igualdad de derechos humanos para todos, se pueden reconocer en la no inclusión de los niños con discapacidades en el proyecto PEAR. Un oficial del Ministerio de Educación explicó que la propuesta original del PEAR incluía estrategias educativas y recomendaciones para profesores rurales a cargo de niños con discapacidades (Entrevista N° 5). La falta de aprobación de esta propuesta es una seria barrera para los estudiantes con discapacidades considerando que no existen escuelas que provean educación especial en áreas rurales, y en las áreas PEAR se han encontrado estudiantes con necesidades especiales. Adicionalmente, esta decisión contradice el principio de inclusión de la educación peruana expresada como parte de la Ley General de Educación N° 28044 (Ministerio de Educación República del Perú 2005).

Evaluación: medición precisa o de proceso

Samoff reconoce que la evaluación de la calidad educativa es problemática. Las exámenes son un estándar y son ampliamente reconocidas como una estrategia de medición, pero lo que no es fácilmente examinado es generalmente excluido de la evaluación de calidad como es explicado por Samoff: «el aprendizaje es un proceso, [sin embargo] el cómo la información es usada, cómo ocurre la adquisición, la formación de conceptos, el desarrollo de estrategias de análisis, y otras cosas parecidas, son raramente incluidas en las mediciones de calidad» (Samoff 1999: 268). Finalmente, Samoff afirma que reducir educación a lo que las evaluaciones expresan provee irreales descripciones de la realidad, lo cual conduce a decisiones de desarrollo equivocadas.

De igual modo, Canen y Tarre (1997) afirman que no usual que el impacto cultural y político de las evaluaciones se consideren como un problema en la literatura educacional. Sin embargo, la evaluación tiene una naturaleza política y posibles efectos de una exclusión educativa en contextos multiculturales. Canen describe las dimensiones de evaluaciones clasificatorias las cuales enfatizan enormemente indicadores cuantitativos de rendimiento. Estas evaluaciones homogenizan las prácticas educativas, en detrimento de la pluralidad cultural de las instituciones y de aquellos que acuden a ellas. Por ello, las evaluaciones cuantitativas que no consideran ese aspecto cultural, legitimizan la exclusión de los grupos no dominantes como los quechuas. Canen sostiene además que esa perspectiva cuantitativa silencia la diversidad sociocultural y mantiene desiguales relaciones de poder lo cual legitimiza patrones culturales dominantes en detrimento de la diversidad cultural. Esta investigación revela una fuerte tendencia dentro del Proyecto PEAR en sobervalorar los aspectos técnicos y de medición en lugar de la perspectiva educativa de los padres de familia la cual valora enormemente el honor y el sentimiento comunitario.

La información recogida en este estudio identificó dos concepciones de evaluación: «evaluación como una medición precisa» y «evaluación como un proceso». Cada noción de evaluación estaba relacionada con diferentes áreas dentro del Ministerio de Educación. «Evaluación como una medición precisa» se relaciona con la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC), y «evaluación como proceso» estaba relacionada con la Dirección Nacional de Educación Básica Regular (DINEBR).

En el primer caso, las calificaciones finales se usaron para describir el estado de todo el sector educativo y más específicamente para medir el desempeño educacional de los estudiantes (Entrevista N° 3). En este sentido, se afirma que la evaluación tiene un considerable impacto cultural y político; y que esta está asociada con el juzgamiento de valores y la toma de decisiones, lo cual la hace más que un proceso técnico. Canen y Tarre (2000) afirman que evaluación reduce los logros educativos en medidas que influyen el análisis de los procesos, y que esas evaluaciones cuantitativas erróneamente son consideradas neutrales. Este tipo de evaluación se relaciona con la ilustración irónica de la «selección de la papa» de Gandin (1995) en que las papas son clasificadas por su tamaño —grandes, medianas y pequeñas— de igual modo, se usan las evaluaciones como «juicios finales» de estudiantes quechuas a los cuales se les clasifica como exitosos o fracasados sin ninguna opción de transformación.

En contraste con el punto de vista de la «evaluación como medición precisa», Samoff (1999) propone que evaluación se entienda como un proceso formativo. Canen (2000) se aúna a esa afirmación, indicando que la evaluación

formativa es un proceso de diagnóstico destinado a apoyar la enseñanza y aprendizaje mejorando el rendimiento institucional. Esta evaluación formativa incluye una evaluación final de los resultados, así como un proceso formativo el cual considera aspectos multiculturales de las sociedades. En el marco de esta perspectiva intercultural, Canen (1995) indica que la tolerancia y la apreciación de la diversidad cultural son tomadas como fortalezas en lugar de dificultades en la construcción de ciudadanía y sociedades, y son estos los objetivos de una evaluación formativa. Canen (2000) describe esta evaluación formativa como un proceso continuo de investigación que tiene como objetivo alentar un diálogo permanente entre visiones del mundo y valores culturales distintos, particularmente en grupos socio culturalmente diferentes los cuales coexisten en el sistema educativo, lo cual es el caso del PEAR. El objetivo de la evaluación formativa es asegurar una efectiva enseñanza y aprendizaje de manera inclusiva, en lugar de ser excluyente, como parte del sistema educativo.

En este sentido, los oficiales de la Dirección Nacional de Básica Regular, reconocen la evaluación de proceso en similitud a las labores de un doctor quien examina la condición de un paciente, hace un diagnóstico, luego aplica un tratamiento y hace un seguimiento al paciente (Entrevista N° 3). La evaluación de proceso es la aproximación de evaluación usada en el proyecto PEAR (Entrevista N° 14).

Canen (2000) relaciona la evaluación formativa y de diagnóstico de proceso con el desarrollo de un árbol. El jardinero diligentemente contribuye al crecimiento del árbol y confía en su desarrollo futuro. El jardinero constantemente evalúa su desarrollo, asegurándose de que sus necesidades sean suplidas. En este sentido, la evaluación como clasificación se relaciona con el pasado, la evaluación formativa construye sobre el presente, con las miras en un proceso emancipador en el futuro. En este sentido, el tipo de evaluación formativa puede ser reconocida en la capacitación de profesores para aplicar los diagnósticos sociolingüísticos en sus clases. Un oficial de la Dirección de Básica Regular describió como ellos les proveyeron instrucciones «de paso a paso» a los profesores para que realizaran sus diagnósticos sociolingüísticos. Con los diagnósticos realizados, los especialistas explicaron a los profesores las características y estrategias educacionales para el escenario lingüístico específico identificado en sus aulas (Entrevista N° 5) y les ayudaron a preparar un plan pertinente.

CONCLUSIONES

En conclusión, existen algunos aspectos que han sido discutidos en esta investigación, los cuales pueden contribuir en el mejoramiento del PEAR o en otros

proyectos de educación rural. Ellos incluyen la necesidad de un mejor entendimiento de qué es «participación» considerando la perspectiva de los profesores y padres de familia, con sus concepciones de supervisión y castigo. Otros aspectos que afectan la participación comunitaria deben de ser evaluados, tal es el caso de decisiones políticas como el nombrar a los directores de las escuelas, presidentes de los CONEI; y la tensa histórica relación entre las escuelas y los profesores por un lado, y las comunidades indígenas como las quechuas, por el otro. La imagen tradicional de las escuelas como un lugar para aprender español en lugar de quechua se enfatiza por la influencia de los profesores al hablar predominantemente español, la falta de entrenamiento de profesores, además de sus bajos niveles de esfuerzo y compromiso. Las relaciones de poder que inhiben a los profesores discutir temas educativos después del horario escolar con sus colegas, muestra las tensiones y actitudes que subyacen a ellas, las cuales los proyectos educativos en áreas rurales tiene la oportunidad de cambiar. La información analizada como parte de esta investigación evidencia importantes aspectos del PEAR que necesitan cambiar. Ellos incluyen:

- Cambiar la concepción de participación acerca de los padres de familia como pasivos asistentes bajo la guía de los directores de las escuelas. Esa actitud alienta la dependencia y el paternalismo así como no garantiza sostenibilidad.
- Cambiar la elaboración de leyes educativas sin considerar aspectos culturales —como la histórica relación escuela/comunidad— de lo contrario no se solucionarán los problemas en el campo.
- La decisión de nombrar a los directores de las escuelas como presidentes de los CONEI promueve decisiones centralistas y autoritarias en los ámbitos rurales.
- El uso de la jerga pedagógica y del español excluye a los estudiantes quechuas, padres y miembros de las comunidades de participar, y refuerza relaciones verticales impuestas de arriba hacia abajo.
- Se requiere proveer educación a los profesores de escuelas rurales sobre cultura quechua —incluyendo escritura— como parte de su formación de pre y post-grado, lo cual mejorará su calidad educativa y autoestima.
- Terminar con la reproducción de las desiguales relaciones sociales —especialmente en relación con la falta de aprendizaje académico— que actúan en perjuicio de los estudiantes quechuas.
- Escuchar e incluir el pedido social de las comunidades locales, como su deseo de que las escuelas eduquen el carácter de los niños sobre la base del honor y la solidaridad. Apoyar a las comunidades enfatizando el desarrollo

del ser humano como un fin en sí mismo de la educación, sin importar que esos aspectos son difíciles de medir.

- Finalmente, dejar de entender educación como un proceso netamente mecánico o como una inversión eficiente, por ello incluir a los niños con limitaciones físicas y de aprendizaje en el PEAR —y en otros proyectos de educación rural— priorizando la igualdad de derechos humanos sobre el criterio de beneficio económico.

La información recopilada además reveló que el proyecto PEAR está implementando exitosamente la inclusión de la cultura local en el currículo de las escuelas rurales a través de los planes de clase y estrategias en las aulas, como los diagnósticos sociolingüísticos, el uso oral del quechua por los profesores como el principal lenguaje de comunicación y la inclusión de la participación de los padres como parte del tiempo «Cuando la comunidad educa». Otro aspecto exitoso es la provisión de sugerencias prácticas y procesos de seguimiento a los profesores como parte del monitoreo a sus procesos de diversificación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINA, O.E.

2001 «Maximizing Learning in Early Childhood Multiage Classrooms: Child, Teacher, and Parent Perceptions». *Early Childhood Education Journal*, 28(4): 219-224.

AMES, P.

2001a «El trabajo educativo y la descentralización: reflexiones desde dos experiencias». Lima: Seminario Permanente de Investigación Agraria (SEPIA). <<http://www.sepia.org.pe/sepias/librosepia9/sepia20.pdf>>, Vol. 9.

2001b *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Lima: Consorcio de Investigaciones Económicas y Sociales / Instituto de Estudios Peruanos.

ARNSTEIN, R.S.

1969 «A ladder of citizen participation». *Journal of the American Institute of Planners*, 35: 216-224.

CANEN, A.

1995 «Teacher education in an intercultural perspective: a parallel between Brazil and the UK». *Compare*, 25(3): 227-38.

1997 «Avaliação Diagnóstica: Rumo à Escola Democrática». En *Um Salto para o Futuro, Ensino Fundamental*: Ministério da Educação e do Desporto-MEC.

2000 «Institutional evaluation in the Mercosur: transformation or control?». *International Journal of Educational Development*, 20: 277-286.

- CHAMBERS, R.
 1995 «Paradigm Shifts and the Practice of Participatory Research and Development». En N. Nelson y S. Wright (editores). *Power and Participatory Development. Theory and Practice*. London: Intermediate Technology Publications.
 1997 *Whose Reality Counts? Putting the First Last*. London: ITDG Publishing.
- CREWE, E., E. HARRISON
 1998 *Whose Development? An Ethnography of Aid*. London: Zed Books.
- CUNNINGHAM, W.P.
 1994 *Environmental Encyclopedia*. Detroit: Gale Research.
- EDWARDS, M.
 1999 *Future Positive. International Co-operation in the 21st Century*. London: Earthscan Publications Ltd.
- FLYNN-THAPALIA, C.
 1996 «Animation and Leadership». En J. Servaes (editor). *Participatory Communication for Social Change*. New Delhi, Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- FREIRE, P.
 1997 *Mentoring the Mentor. A Critical Dialogue with Paulo Freire*. New York: Peter Lang.
- GANDIN, D.
 1995 «Algumas Ideias sobre Avaliação Escolar». En *Revista de Educação AEC*.
- HALL, C.
 2005a «Learning in Tandem». En K. Sanga (editor) *Re-thinking Aid Relationships in Pacific Education*. Wellington: He Parekerekere, Institute for Research and Development in Maori and Pacific Education.
 2005b «Outcomes - based Approaches to Aid Evaluation». In K. Sanga (editor). *Re-thinking Aid Relationships in Pacific Education*. Wellington: He Parekerekere, Institute for Research and Development in Maori and Pacific Education.
- HARON, I.
 1995 «Towards a Strategy for Improving the Quality of Primary Education in Developing Countries». In K. Zajda (editor). *Excellence and Quality in Education*. Australia: James Nicholas Publishers Pty Ltd, pp. 101-115.
- HORNBERGER, N.H.
 1987 «School time, Class time and Academic Learning Time in Rural Highland Puno, Peru». *Anthropology & Education* 18, pp. 207-221.

JOHANSEN, L.M.

2003 «Rhetoric and reality. A Qualitative Study of the Use of Participation and Empowerment in a Development Project. The Case of the Lutheran World Federation Cambodia Program». Unpublished, University of Bergen.

KRETZMANN, J.M., J.

1993 *Building Communities from the Inside Out*. Chicago, IL: ACTA Publications.

LANE, J.

1995 «Non-Governmental Organizations and Participatory Development: the Concept in Theory Versus the Concept in Practice». En N. Nelson y S. Wright (editores) *Power and Participatory Development. Theory and Practice*. London: Intermediate Technology Publications.

LEVESQUE, D.

2001 «Whose Money, whose education system? Improving aid effectiveness by examining paradigm, policy and implementation perception gaps in Pakistan, donor funded, and primary education development program 1991-2000». University of Reading.

MINGAT, A.

1998 «The strategy used by high-performing Asian economies in education: Some lessons for developing countries». *World Development*, 26(4): 697-700.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. REPÚBLICA DEL PERÚ

2005 «Educación: Calidad y Equidad. Reglamentación de la Ley General de Educación N° 28044». Lima, Perú.

2006 «Reporte de resultados de las pruebas de Lógico Matemática y Comunicación Integral». Lima, Perú.

NELSON, N.

1995 «Participation and Power». En N. Nelson y S. Wright (editores). *Power and Participatory Development. Theory and Practice*. London: Intermediate Technology Publications.

PRETTY, J.

1995 «The many interpretations of participation». *Focus*, 16: 4-5.

REELER, D.

2004 «The Two Paradigms of Development: From Service Delivery to Empowerment». CDRA, Community Development Resource Association: 3.

SAMOFF, J.

1999 «Education sector analysis in Africa: limited national control and even less national ownership». *International Journal of Educational Development*, 19: 249-272.

- Sen, A.
1998 «Human Development and financial conservatism». *World Development*, 26(4): 734.
- SERVAES, J.
1996 «Linking Theoretical Perspectives to Policy». In J. Servaes (editor). *Participatory Communication for Social Change*. New Delhi, Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- STEGELIN, D.
1997 «Outcomes of mixed-age groupings». *Dimensions of Early Childhood*, (Spring): 22-27.
- STONE, S.
1994 «Strategies for teaching children in multiage classrooms». *Childhood Education*, Winter: 102-105.
- SUPREME COURT OF CANADA
1990 Mahe v. Alberta. Canada.
- TOMASEVSKI, K.
2003 *Education Denied. Cost and Remedies*. London & New York: Zed Books.
- TOSUN, C.
1999 «Towards a typology of community participation in the tourism development process». *International Journal of Tourism and Hospitality*, 10: 113-134.
- UGEL PUTINA
2005 «Propuesta del Proyecto Educativo Local: Unidad de Gestión Educativa San Antonio de Putina». Putina. Puno, Perú.
- UTOMO, E.
2005 «Challenges of Curriculum Reform in the Context of Decentralization: The Response of Teachers to a Competence-Based Curriculum (CBC) and Its Implementation in Schools». Unpublished. Copyright All rights reserved. ProQuest Information and Learning Company, University of Pittsburgh.
- WAGNER, C.A.
1978 «Coca, Chicha and Trago: Private and Communal rituals in a Quechua Community». Unpublished, University Microfilms N° 7913647.