Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Ciencias Sociales
Unidad de Posgrado

La educación olvidada: efectos de la ruralidad en la educación secundaria de Loreto, Cajamarca y La Libertad

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctor en Ciencias Sociales en la especialidad de Sociología

AUTOR

Carlos Eduardo CÁCERES TORRES

ASESOR

Dr. Nicolás Javier LYNCH GAMERO

Lima, Perú

2024



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Cáceres, C. (2024). *La educación olvidada: efectos de la ruralidad en la educación secundaria de Loreto, Cajamarca y La Libertad*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Carlos Eduardo Cáceres Torres
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	25783162
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-5621-7028
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Nicolás Javier Lynch Gamero
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	10270250
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-7205-7602
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Cristóbal Roque Aljovín de Losada
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07717447
Secretario	
Nombres y apellidos	Carlota Alicia Casalino Sen
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	10218140
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Jorge García Escobar
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	25770337
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Enrique Marino Jaramillo García

Tipo de documento	DNI

Número de documento de identidad	07224140
Datos de investigación	
Línea de investigación	E.3.4.2. Sociología de la Educación.
Grupo de investigación	Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Problemas Sociales, Políticas Públicas y Desarrollo Sostenible.
Agencia de financiamiento	Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Vicerrectorado de Investigación y Posgrado. Programa de Promoción de Tesis de Posgrado. E19150096- PTPDOCTO.
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamentos: • Cajamarca: Latitud: -7.16378, Longitud: -78.50027 • Loreto: Latitud: -4.1950, Longitud: -74.1628 • La Libertad: Latitud: -8.11599, Longitud: -78.99709 Provincias: • Cajamarca: Latitud: -7.1617; Longitud: -78.5123 • Iquitos: Latitud: -3.7491; Longitud: 73.2538 • Trujillo: Latitud: -3.7491; Longitud: -73.2538
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Marzo 2019 – Diciembre 2023.
URL de disciplinas OCDE	Sociología https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.04.01

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
UNIDAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN

En Lima, a los diecinueve días del mes de diciembre del año dos mil veinticuatro, mediante sustentación presencial a cargo de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a horas 10:00 a.m., bajo la presidencia del Dr. Cristóbal Roque Aljovín de Losada y con la concurrencia de los demás Miembros del Jurado de Tesis, se inició la ceremonia invitando al graduando, **CÁCERES TORRES, Carlos Eduardo**, para que hiciera la exposición de la tesis para optar el **Grado Académico de Doctor en Ciencias Sociales en la especialidad de Sociología.** Siendo el trabajo titulado:

«La educación olvidada: efectos de la ruralidad en la educación secundaria de Loreto, Cajamarca y La Libertad»

A continuación, fue sometido a las objeciones por parte del Jurado. Terminando esta prueba y verificada la votación, se consignó la calificación correspondiente a:

A - Excelente - 20

Por tanto, el Jurado, de acuerdo al Reglamento de Grados y Títulos, acordó recomendar a la Facultad de Ciencias Sociales para que proponga que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos otorgue el **Grado Académico de Doctor en Ciencias Sociales en la especialidad de Sociología** al magíster **CÁCERES TORRES, Carlos Eduardo**. Siendo las 11:20 horas, y para constancia se dispuso se extendiera la presente acta:

Dr. Cristóbal Roque Aljovín de Losada
Presidente

Dra. Carlota Alicia Casalino Sen
Secretario

Dr. Jorge García Escobar
Miembro

Dr. Enrique Marino Jaramillo García
Miembro

Dr. Nicolás Javier Lynch Gamero
Asesor

UNMSM
Firmado digitalmente por DIAZ ARRIOLA Luisa Esther FAU 20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 19.12.2024 13:52:40 -05:00

Dra. LUISA ESTHER DÍAZ ARRIOLA
Directora

Escaneado con CamScanner

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
UNIDAD DE POSGRADO

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo **Nicolás Javier Lynch Gamero** en mi condición de asesor acreditado con el **Dictamen Directoral N.° 0490-UPG-F.CC.SS-2024** de la tesis de investigación académico, cuyo título es «**La educación olvidada: efectos de la ruralidad en la educación secundaria de Loreto, Cajamarca y La Libertad**», presentado por el magíster **CÁCERES TORRES, Carlos Eduardo**, para optar el grado académico de **Doctor en Ciencias Sociales en la especialidad de Sociología**, **CERTIFICO** que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la Plataforma Informática para la Detección de Similitudes (PIDS), el documento evaluado cuenta con el **20 % de similitud**, nivel **PERMITIDO** para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional**.

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del grado correspondiente.

Lima, 25 de marzo de 2025

Firma del asesor 

Nombres y apellidos del asesor: Nicolás Javier Lynch Gamero

DNI 10270250

El desafío actual de las ciencias sociales radica en superar las constricciones de lo contemporáneo para generar interpretaciones profundas y útiles de la realidad social, abordando la multidimensionalidad de los problemas humanos y naturales en sus interrelaciones, y asumiendo la responsabilidad compartida entre académicos, instituciones y gobiernos de cerrar la brecha del conocimiento y responder a las exigencias de una sociedad compleja.

IMMANUEL WALLERSTEIN, *Abrir las ciencias sociales* (2006)

Dedicatoria

A mis padres, por enseñarme, con su ejemplo, el valor del esfuerzo, la honestidad y la dedicación. Gracias por ser ejemplo de perseverancia, lucha y compromiso social en un mundo cada vez más caótico y desigual.

Gracias por empujarme a asumir mis propios retos con entereza y así alcanzar grandes cosas. Este logro es también suyo.

A mis hijos, que son mi corazón y mi alegría. Por la fuerza que me dieron cuando parecía que no podía; y por la fortaleza, cuando pensé que no la tenía.

A Carlos Alejandro, mi hijo mayor, de un talento innato para la cultura y el arte. Agradezco profundamente tu vida y admiro la forma en que enfrentas tus propios desafíos, creando tu propio camino con valentía y originalidad. Me siento muy orgulloso de cada dibujo, cada nota, cada letra y de cada paso que das.

A Natalia, mi linda hijita, cada vez más fuerte y segura. Veo con alegría cómo te adaptas a tus nuevos retos. ¡No siempre es fácil, pero lo estás logrando! Sigue perseverando y creyendo en ti, así verás cómo el camino se vuelve más claro.

A Gabriel, mi pequeño juguetón, que con su curiosidad infinita y su ternura me recuerda la importancia de seguir aprendiendo y creciendo.

A María Consuelo (Consu), mi esposa. Por su amor, apoyo y soporte permanente, especialmente por la alegría que nos contagia cada día. Ningún logro habría sido posible sin ti. ¡Gracias por todo!

A las familias peruanas que día a día luchan por salir adelante junto a sus hijos e hijas. Son el centro y mayor valor de sus comunidades, pues con el apoyo mutuo y la solidaridad enfrentan la discriminación, la pobreza y las desigualdades; y especialmente a las familias rurales, históricamente olvidadas, pero guardianas de nuestra identidad y cultura.

Agradecimientos

A mis colegas de la Escuela Profesional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, por su apoyo constante y colaboración a lo largo de este proceso. En especial, por su amistad, buenas vibras y ánimo que han sido fundamentales para mí.

A Jorge García, por su compromiso, consecuencia y apoyo incondicional. Gracias por ser un referente en el trabajo social, por tu incansable dedicación a las generaciones de trabajadores sociales y por tu generosidad al compartir tu experiencia y conocimientos. Siempre dispuesto a brindar orientación y apoyo; tu ejemplo ha sido fundamental para mi crecimiento académico. Valoro profundamente tu amistad, y te expreso mi admiración por la labor incansable que realizas.

Al profesor Dr. Nicolás Lynch Gamero, destacado académico, profesional e investigador, cuyo aporte ha sido esencial para la culminación de esta tesis. Su profunda comprensión de la sociología y su capacidad para conectar teoría y práctica han sido claves para lograr un enfoque riguroso y enriquecedor en mi investigación. Aprecio profundamente su apoyo al compartir su vasto conocimiento, su orientación meticulosa y sus reflexiones críticas que han expandido mi perspectiva y fortalecido mis argumentos. Gracias por enseñarme a mirar más allá de los datos, a comprender las complejidades sociales y a darle un sentido profundo a los procesos que analizo.

A los profesores Alejandro Cussianovich Villarán y Enrique Jaramillo García, quienes, con su vasta sabiduría, nos comparten sus conocimientos en cada clase, en cada conversación y en cada lucha social. Es un privilegio contar con ustedes en la Escuela de Trabajo Social. Sus reflexiones y sugerencias han sido muy importantes para el desarrollo de mi investigación y de mi rol como docente.

Finalmente, quiero agradecer, de manera muy particular, a mis estudiantes (algunas ya profesionales), de quienes he aprendido mucho en cada reunión, cada clase, cada nuevo tema, cada pregunta, los cuales me han permitido fortalecer mis capacidades y profundizar en mis conocimientos. Un especial reconocimiento a mis tesistas, pues han logrado demostrar que se puede democratizar la investigación y el ejercicio académico.

Resumen

La presente investigación analiza la educación secundaria en zonas rurales del Perú desde una perspectiva crítica, evidenciando cómo las desigualdades estructurales y la ausencia del Estado han perpetuado un sistema educativo ineficiente y centralizado. Las políticas educativas, diseñadas desde una lógica homogénea y ajena a las particularidades locales, no han respondido a las necesidades de las comunidades rurales, perpetuando las brechas de acceso y calidad. Esta situación se agrava por un modelo de desarrollo capitalista-moderno-colonial que asocia la pobreza únicamente con factores económicos, invisibilizando los saberes locales y las dinámicas culturales propias.

El estudio destaca cómo las políticas educativas implementadas en el ámbito rural han sido limitadas, careciendo de continuidad y recursos adecuados debido a factores como la inestabilidad política y la resistencia burocrática. Si bien existen modelos como la secundaria regular, tutorial, en alternancia y a distancia, su alcance ha sido insuficiente. Experiencias como la Secundaria Rural Mejorada (SRM) y el Soporte Educativo Rural (SER+) han intentado abordar los desafíos educativos, pero no han generado cambios estructurales significativos.

El enfoque teórico cuestiona la colonialidad del saber y los aparatos ideológicos del Estado que reproducen relaciones de poder y exclusión. La crisis del modelo educativo rural refleja la desconexión del sistema con las realidades locales, donde factores geográficos, económicos y sociales dificultan la culminación oportuna de los estudios y limitan las oportunidades de desarrollo de los estudiantes. Además, el estudio advierte sobre la idealización de la ruralidad que invisibiliza las verdaderas condiciones de pobreza y exclusión.

Se plantea la necesidad de una educación transformadora y liberadora que reconozca y valore los saberes locales y las cosmovisiones de las comunidades rurales. Superar las prácticas educativas descontextualizadas requiere un enfoque sistémico que aborde los problemas estructurales y promueva una educación centrada en el bien común, la solidaridad y el sentido comunitario. La escuela debe convertirse en un espacio de aprendizaje natural y liberador, donde los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades y ejercer su autonomía crítica.

En ese sentido, el presente estudio propone repensar la educación secundaria rural, proponiendo políticas que respondan a las necesidades reales de las comunidades y contribuyan a cerrar las brechas históricas de desigualdad, con un sistema educativo que sea inclusivo, pertinente y orientado al desarrollo integral de los individuos y sus territorios.

Palabras clave: educación, ruralidad, sociología, trabajo social

Contenido

Dedicatoria **3**

Agradecimientos **4**

Resumen **5**

INTRODUCCIÓN **12**

CAPÍTULO I **15**

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA **15**

1.1 Situación problemática **15**

1.2 Justificación de la investigación **24**

1.3 Antecedentes de la investigación **26**

1.3.1 El contexto social, económico, político y cultural en el mundo rural **28**

1.3.2 La comunidad, los actores sociales y sus problemas en la vida cotidiana en el mundo rural costeño, serrano y amazónico **31**

1.3.3 Conceptualización de la escuela como espacio social de aprendizajes **32**

1.3.4 Trayectorias educativas, participación y empleo juvenil en tiempos de desencanto, pero también de esperanza **35**

1.3.5 Los factores sociales y económicos de la ruralidad: su impacto en la educación secundaria rural **42**

1.3.6 Estado, sociedad, familia y educación secundaria rural **46**

1.3.7 La problemática del enfoque de género en las poblaciones del mundo rural, costeño, serrano y amazónico **49**

1.3.8 La educación pública en el Perú: racismo, clasismo, estigmatización en la ruralidad y cierre social **51**

1.4 Formulación del problema de investigación **57**

CAPÍTULO II **59**

ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN **59**

2.1 Metodología de la investigación **59**

2.1.1 Naturaleza de la investigación cualitativa **59**

2.1.2 Características esenciales de la investigación cualitativa **60**

2.1.3 Componentes de la investigación cualitativa **61**

2.1.4 Estrategias de indagación y paradigmas interpretativos **62**

2.1.4.1 Métodos de recolección y análisis de datos **62**

2.2 Tipo y diseño de la investigación **64**

2.3 Población, muestra y unidad de análisis **66**

2.3.1 Población de estudio **66**

2.3.2 Muestreo cualitativo **67**
2.3.3 Punto de saturación **68**
2.4 Técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales **69**
2.4.1 Observación participante **69**
2.4.2 Entrevistas semiestructuradas a profundidad **70**
2.4.3 Revisión y análisis documental bibliográfico **71**
2.5 Recojo, análisis e interpretación de la información **71**
2.5.1 Recojo de información en el trabajo de campo **72**
2.5.2 Procesamiento de los datos antes de la interpretación **72**
2.6 El arte de la interpretación **73**
2.7 Consideraciones éticas: el acto de conocer es mío y de nadie más **73**
CAPÍTULO III **77**
MARCO TEÓRICO Y EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN **77**
3.1 El contexto sociohistórico y los procesos de transición **77**
3.1.1 Hacia un nuevo paradigma del desarrollo territorial: reflexiones desde la ruralidad y la crisis civilizatoria **79**
3.1.2 Tiempo de rupturas frente a la crisis de la modernidad líquida occidental: la necesidad de una revolución epistemológica **82**
3.2 Bases teóricas y fundamentos epistemológicos de la sociología y la sociología de la educación **88**
3.2.1 Fundamentos epistemológicos **88**
3.2.2 Aportes contemporáneos para repensar la sociología de la educación **91**
3.2.3 El pensamiento complejo y el fin de las certidumbres **94**
3.2.4 Aportes de la Escuela de Frankfurt **98**
3.2.4.1 Tiempo de rupturas: crisis de la democracia representativa, Aportes de Jurgen Habermas **100**
3.2.4.2 Axel Honneth y la teoría del reconocimiento **104**
3.2.5 La sociología explicativa y la reproducción social: Pierre Bourdieu **106**
3.2.6 Comunicación y poder en un mundo desbocado por la globalización **110**
3.2.7 Perspectiva sociológica latinoamericana: tejiendo la descolonización epistemológica desde el sur global **114**
3.3 Enfoque teórico y epistemológico de la investigación **120**
CAPÍTULO IV **126**
UNA MIRADA SOCIOHISTÓRICO CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN PERUANA EN ÁMBITOS RURALES **126**
4.1 Evolución de los paradigmas de desarrollo rural **130**
4.2 Problemas históricos de la educación republicana **136**

4.2.1 La lucha de los movimientos sociales por el derecho a la educación **140**
4.2.2 El mito del progreso a través de la educación **144**
4.2.3 Narrativas vigentes y memoria **148**
4.2.3.1 El caso de Paco Yunque **149**
4.3 La educación rural en el siglo XX **153**
4.3.1 El Perú entre las décadas de 1930 y 1980 ..... **158**
4.3.2 La reforma educativa neoliberal: los años noventa **164**
CAPÍTULO V **168**
ESTADO Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO RURAL **168**
5.1 Democracia y populismo: las últimas décadas del siglo XX y entrado el XXI **172**
5.2 Ausencia o debilidad en el Estado como falacias de su constitución: tesis del Estado ajeno **174**
5.3 Percepción del Estado: ¿cómo se percibe al Estado desde el ámbito rural? ... **178**
5.4 Estado y políticas sociales **181**
5.5 Construcción de ciudadanía en ámbitos rurales: ciudadanía rural, acceso a derechos y construcción desde lo comunitario **184**
5.6 Noción de autoridad en el discurso y la práctica de la política educativa: los vaivenes discursivos entre el ideal del yo y el yo ideal **192**
5.6.1 La educación como discurso del Nombre del Padre **193**
5.7 Principio de autoridad y ausencia de una autoridad educativa **198**
5.8 Ciudadanía cultural y educación rural como escenarios de construcción de una autoridad educativa **203**
5.9 Política indígena, movimientos sociales y educación rural **206**
CAPÍTULO VI **210**
GESTIÓN Y DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA: EFECTOS EN LA EDUCACIÓN RURAL **210**
6.1 La complejidad del ente rector de la educación y las dificultades sistémicas . **210**
6.2 Marco curricular: orientación hegemónica y diferenciación funcional **214**
6.3 El difícil e intrincado camino de la descentralización educativa en el Perú ... **221**
6.4 Gestión educativa descentralizada versus Estado centralista **223**
6.5 Los procesos truncos en la política educativa **233**
6.6 Dificultades, debilidades y problemáticas de la gestión educativa descentralizada **238**
6.7 Liderazgo pedagógico y gestión educativa **241**
6.8 Organizaciones educativas: Apafa, TOE y Municipio Escolar **245**
6.9 Gestión académica y formación integral **252**

6.10 Contextualización educativa: problematización de las condiciones de la ruralidad con fines pedagógicos 259

CAPÍTULO VII 266

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA RURAL CONTEMPORÁNEA 266

7.1 El escenario problemático de la educación rural: ¿hacia dónde vamos? 268

7.2 La política educativa rural, antecedentes y modelos 271

7.2.1 Antecedentes en América Latina y el Perú 272

7.2.2 Los fundamentos de la educación básica, modelos y proceso de periodización . 273

7.2.3 Modelos de educación secundaria rural en el Perú 283

7.2.3.1 Jornada Escolar Regular (JER) y Jornada Escolar Completa (JEC) 283

7.2.3.2 Modelo de Servicio Educativo Secundaria Tutorial 285

7.2.3.3 Educación secundaria en alternancia (CRFA) 286

7.2.3.4 La educación secundaria a distancia 288

7.2.3.5 La experiencia de la secundaria rural de EBR: de Secundaria Rural Mejorada a SER+ y Secundaria Núcleo 290

7.2.3.6 Modelos de asistencia técnica y acompañamiento 294

CAPÍTULO VIII 297

LOS EFECTOS SOCIALES DE LA REALIDAD RURAL: DEL CIERRE SOCIAL A LA CIUDADANÍA ALTERNATIVA 297

8.1 Reproducción social, cierre social y cambio paradigmático 302

8.2 Reconocimiento de los factores sociales de la ruralidad: débil filiación al modelo de formación de ciudadanía o débil modelo de autoridad del Estado 306

8.3 Problemáticas sociales asociadas a la pobreza en ámbitos rurales 314

8.4 Problemáticas en la trayectoria educativa 321

8.5 Condiciones de educabilidad 324

8.6 Efectos de las condiciones físicas y geográficas 328

8.7 Percepción sobre la culminación de la educación secundaria: temores y preocupaciones en un contexto social y económico cambiante 332

8.8 Familia y vida en comunidad 339

CAPÍTULO IX 342

EDUCACIÓN RURAL: DE UNA EDUCACIÓN DEL FUTURO A UNA EDUCACIÓN CON FUTURO 342

9.1 La nueva ruralidad y la educación en el imaginario popular: entrevistas a especialistas y maestros de la educación rural 344

9.2 La nueva ruralidad: oxímoron invisibilizador de las desigualdades 354

9.3 Las comunidades rurales, organización social y autoridad 359

9.4 La centralidad de la organización comunal 363

9.5 ¿Qué límites conceptuales implica hablar de una nueva ruralidad? 366
9.6 Las bases del futuro de la educación 368
CONCLUSIONES 372
BIBLIOGRAFÍA 378

INTRODUCCIÓN

No podemos, por cierto, curar con un solo trazo deficiencias arraigadas, satisfacer totalmente necesidades angustiosas o recuperar, en uno o dos años, o unos cuántos años, el tiempo perdido o malgastado, o no integralmente empleado por generaciones anteriores, cuyos esfuerzos constructivos, por otra parte, no debemos ni podemos desconocer sino, por el contrario, necesitamos reconocer y honrar. Urge que podamos educar no solo a niños, adolescentes […], sino también a nuestra opinión pública y a nuestras clases o sectores dirigentes, y a estos últimos para que comprendan y se resignen a que los problemas educativos sean estudiados, confrontados y abordados técnicamente y en forma adecuada y a largo plazo.

JORGE BASADRE, *Materiales para una morada* (1960)

La educación en el Perú de hoy, en especial la educación rural en el devenir histórico de nuestro país, ha estado abandonada por las clases dirigentes que gobiernan y ejercen el poder del Estado, y muy poco les ha interesado educar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de las poblaciones del mundo rural. Después del establecimiento del moderno Estado nación en el siglo XIX, la educación ha servido como un dispositivo para la reafirmación de las diferencias, tanto sociales como económicas, políticas y culturales; así como la perpetuación de las desigualdades, la pobreza y pobreza extrema, donde las víctimas de la colonialidad del poder —"indios", "negros" y sus respectivos "mestizos"— siempre estuvieron legalmente prohibidos de acceder a la educación, a pesar de que la educación siempre ha sido vista como una herramienta de acceso a derechos y libertades individuales (Cotler, 1994; Román y Ramírez, 2018; Quijano, 2020; Muñoz, 2023).

Sin embargo, en diferentes momentos históricos, las poblaciones campesinas rurales encabezaron grandes movilizaciones por conquistar el derecho a la educación, en especial en la década de 1960, que culminó con la reforma de la educación del Gobierno Revolucionario de la Fuerzas Armadas (1968), que encabezó el general Juan Velasco Alvarado, apuntando a los sectores discriminados en el proceso de desarrollo de la nación peruana. De esta manera, se establecieron medidas dirigidas a promover a los campesinos

pobres y los considerados analfabetos[1], quienes no sabían leer y escribir en la lengua española.

En efecto, si bien es cierto que la educación es el factor clave para el desarrollo humano y la movilidad social, después de más de cuarentaicuatro años de reformas educativas neoliberales, la educación pública urbana y rural atraviesa por una profunda crisis; no obstante los intentos de descentralización de la educación, somos los últimos de la clase en América Latina, debido a que la educación no les importa a los políticos, sino que les interesa principalmente como una fuente de recursos para hacer clientelaje político, asumiéndola como una estrategia más de gobernabilidad populista (Rivero, 1999; Lynch, 2006).

La crisis de la educación es la expresión de la crisis de la sociedad (Salazar Bondy, 1999), como decía Felipe Mac Gregor (2002): "Cuando la educación de un país se desvincula del sustento cultural del que debe nutrirse, significa que se está construyendo un edificio sobre un lecho de arena. La ficción de los Estados-Nación creó un sistema escolar cuyo horizonte era llegar a ser ciudadano; en la vida real pocos participan de la ciudadanía" (p. 32).

La presente investigación: *La educación olvidada: efectos de la ruralidad en los procesos socioeducativos en las regiones de Loreto, Cajamarca y La Libertad*, está organizada en nueve capítulos, además de las conclusiones y la bibliografía; a través de los cuales se pretende contribuir y aportar a la discusión y construcción de una sociología de la educación, crítica y liberadora para la vida y el Buen Vivir en la educación rural.

En el primer capítulo se verá el planteamiento del problema; en el segundo capítulo, el enfoque metodológico, el tipo y diseño de la investigación; en el tercero, el marco teórico y epistemológico de la investigación; en el cuarto capítulo daremos una mirada sociohistórico-crítica de la educación peruana en ámbitos rurales; en el quinto se revisará al Estado y las políticas educativas en el ámbito rural; en el sexto, la gestión educativa y la descentralización y sus efectos en la educación rural; por su parte, en el

[1] El término "analfabetismo", que es de uso común, guarda una lógica de imposición y de discriminación, pues representa una evaluación de aquella parte de la población, cuyos ancestros fueron diezmados y cuyas generaciones posteriores resistieron en su cultura y su lengua sin llegar a integrarse y ser absorbidos por la cultura criolla, por lo que fueron discriminados y relegados en la sociedad peruana; más aún, con el uso del termino "analfabetos", que le otorgó un sentido peyorativo, fueron discriminados y estigmatizados.

sétimo capítulo analizaremos la educación secundaria rural contemporánea; en el octavo, los efectos sociales de la realidad rural; en tanto que, en el capítulo final, examinaremos la educación rural en nuestro país.

CAPÍTULO I
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Situación problemática

El presente estudio observa la situación problemática de las y los estudiantes de educación secundaria que viven en zonas rurales de la costa, serranía y la Amazonía, tanto en su trayectoria escolar, así como en sus condiciones de vida social, económica, cultural y familiar, las cuales se ven afectadas, de manera dramática, por el contexto y las condiciones estructurales de la ruralidad. No olvidemos que los adolescentes y jóvenes que viven en el mundo rural se encuentran expuestos a situaciones de alto riesgo que influyen en sus procesos socioeducativos.

La presente investigación nos permitirá abordar aspectos cruciales como, por ejemplo, la presencia y el rol del Estado, la noción de autoridad, la cohesión social, el sentido de pertenencia e identidad, la organización social, la participación ciudadana, entre otros aspectos que nos ayudarán a identificar y analizar las políticas públicas en educación dirigidas a las y los estudiantes de los ámbitos rurales costeños, serranos y amazónicos que define al Perú como país pluricultural, plurilingüe, pluriétnico y con una gran diversidad ecológica y biológica concentrada en un pequeño espacio geográfico.

Por tanto, no podemos dejar de señalar que lo antes mencionado nos brinda una enorme oportunidad para hacer una profunda reflexión sociológica, con la finalidad de presentar una descripción y análisis crítico de la realidad educativa en ámbitos rurales que, en nuestra condición de docentes de educación superior universitaria, reta y desafía a realizar un examen intenso de las interacciones sociales de sus actores, sus percepciones respecto del desarrollo y la manera cómo vienen estructurando sus relaciones entre pares. Asimismo, nos permitirá alcanzar una mejor comprensión de la forma cómo se estructuran las relaciones y/o vínculos sociales y afectivos entre las familias y la autoridad, la significación y valor de las instituciones sociales reconocidas y sus funcionalidades para otorgar cohesión social, sentido de pertenencia, identidad y orden, y de esta manera hacer viable las comunidades rurales en términos de organización social o económica, en relación a su contraparte urbana y en torno a la organización del Estado peruano, lo que nos permitirá comprender y explicar la situación de la educación rural en el largo devenir del contexto sociohistórico del país.

Es preciso subrayar que la noción de "educación rural" no posee una definición propiamente dicha que fundamente el espacio y las acciones educativas a las que nos referimos; muy por el contrario, sugiere una noción abarcadora, amplia y propiciadora de preguntas, casi como un punto de referencia para iniciar un análisis mayor. La categoría de "educación rural" es utilizada por el Estado tomando en consideración el área geográfica y el número de habitantes, lo cual determina la condición de ruralidad y sus niveles; como en este caso el servicio educativo escolarizado que el Estado brinda en el espacio social y geográfico que llamaremos educación rural.

En ese sentido, la educación rural abarca aspectos más allá de lo pedagógico y del mismo servicio que el Estado brinda a través de sus escuelas, lo que implica pensar en el territorio, la geografía, la población, sus organizaciones y vida cotidiana, su infraestructura, sus problemas sociales y económicos, su cultura y sus formas culturales, entre otros aspectos que la caracterizan como el espacio social y geográfico por excelencia que nos permitirá repensar la política multicultural, para así posibilitar los procesos educativos en las comunidades que se encuentran desplegadas en el ámbito rural, cuya población mayoritaria es de origen indígena, aunque no excluye a otras poblaciones de diversa procedencia y diferentes formas culturales.

De tal modo, consideramos imprescindible que se debería partir por desterrar la noción idealizada y excluyente del espacio rural únicamente a las comunidades indígenas serranas o amazónicas, puesto que son eso y mucho más. La población peruana, que tiene como su hábitat cotidiano la ruralidad, pone en el centro del debate el multiculturalismo en el Perú, tema que merece ser abordado con la mayor atención y cuidado.

Según el informe metodológico sobre asignación de categoría rural/urbano a las instituciones educativas (II. EE.), elaborado por la Unidad de Estadística del Ministerio de Educación, define a las instituciones educativas rurales como toda institución ubicada fuera del perímetro urbano de más de 500 habitantes, o aquellas comunidades fuera del perímetro de una capital distrital, provincial o departamental. Así imismo, identifica tres grupos al interior de la categoría rural, tal como señalamos a continuación:

Ruralidad 1: todas aquellas instituciones educativas ubicadas en asentamientos rurales que cuenten con un máximo de 500 habitantes y que puedan ser accesibles a la capital provincial más cercana en un tiempo mayor a las dos horas.

Ruralidad 2: todas aquellas instituciones educativas ubicadas en asentamientos rurales que cuentan con más de 500 habitantes y que puedan acceder a la capital de provincia más cercana en un tiempo mayor a las dos horas. O también todas las instituciones educativas ubicadas en asentamientos rurales que cuentan con un máximo de 500 habitantes y que puedan acceder a la capital provincial más cercana en un lapso de tiempo mayor a los treinta minutos y menos o igual a las dos horas.

Ruralidad 3: todas aquellas instituciones educativas ubicadas en asentamientos rurales que cuenten con más de 500 habitantes y que puedan acceder a la capital provincial más cercana en un tiempo no mayor a las dos horas. O también todas las instituciones educativas ubicadas en asentamientos rurales que puedan acceder a la capital provincial más cercana en un tiempo no mayor a treinta minutos.

Cabe señalar que en un numeroso sector de académicos e investigadores existe consenso sobre la necesidad de incidir en mejorar las condiciones de la ruralidad. Sin embargo, en la realidad concreta, el Estado no ha logrado tener una presencia importante fuerte y sostenida a lo largo y ancho del país, mucho menos en las zonas rurales. Esta situación nos hace recordar que aún sigue vigente la definición que hizo Jorge Basadre en 1939, en el sentido de que el Estado es empírico y está basado en un abismo social.

Es importante manifestar que las discusiones, investigaciones y reflexiones sobre el área rural están basados en un sesgo, determinado por la focalización y priorización de los grupos sociales con mayor riesgo y vulnerabilidad, que aunque exprese un gran sentido ético y moral deja de lado a una importante masa poblacional y estudiantil ubicada en un nivel de ruralidad leve o intermedia, donde no se implementan estrategias ni proyectos que aborden su realidad y que permitan potenciar sus capacidades y habilidades. En el Perú, que a su vez es diverso y heterogéneo, pero con abismales desigualdades y exclusiones, el Estado se muestra incapaz de diseñar políticas que logren superar los magros resultados educativos, al no tomar una consideración clara y efectiva sobre los aspectos sociales y estructurales que lo condicionan.

Es por ello que esta investigación identifica como ámbito de estudio los efectos sociales de la ruralidad en la educación secundaria rural; y como unidad de análisis, a las instituciones educativas públicas de jornada escolar regular y jornada completa, que para efectos prácticos funcionan bajo un esquema muy similar, salvo mínimas diferencias, por los componentes de inversión pública y otros aspectos relativos a la gestión

administrativa. Para ello, ha sido necesario analizar la gestión del sector educativo en sus niveles de gobierno local distrital y provincial, gobierno subnacional y/o regional y gobierno nacional.

Por otra parte, cabe subrayar que en las últimas décadas se ha ampliado la discusión respecto a la política educativa intercultural y, no obstante ello, en las opiniones y debates se reconoce medianamente que algo se ha avanzado en esta discusión, aunque no se podría afirmar que haya producido impacto y los resultados estén contribuyendo a afianzar las culturas indígenas originarias del Perú o a saber valorar su cultura y el uso de su lengua. Una de las posibles razones es que la misma idea de cultura está en cuestionamiento, y este cuestionamiento viene acompañado por demandas de reconocimiento en los procesos de participación de una alta complejidad, con un Estado que no ha sabido atender ni mucho menos reconocer la importancia de la cultura y el uso de la lengua.

Al respecto, Seyla Benhabib (2006) plantea que el debate estaría centrado en la oposición de las nociones de cultura y civilización, y que las formas de entenderse la idea de cultura estarían basadas en una *falsa epistemología* que deja sin piso los modos como viene siendo analizada la cuestión intercultural que, queramos o no, afecta el diseño de las políticas gubernamentales. Esta oposición pone en cuestión la perspectiva política reivindicativa frente a la posibilidad de gobiernos unitarios, y las garantías respecto a las ventajas de las diversas perspectivas para el análisis de la interacción entre culturas[2] e incluso los procesos civilizatorios en contradicción (Benhabib, 2006).

En ese marco, ¿será posible afianzar las culturas locales sin perder sus perspectivas de civilización? ¿Cómo abordar las problemáticas sociales, la pobreza y la desigualdad? ¿Será posible construir una política educativa intercultural en el Perú que fortalezca las diversas culturas, identidades y formas de civilización? ¿Cómo influye en ello las diferentes lecturas de la realidad de los pueblos ubicados en la ruralidad? ¿Podrá ser posible que las diferentes perspectivas y niveles de conocimiento sobre la realidad, incluso el enfoque con el que se aborda la ruralidad, afecte la implementación de las políticas educativas en el ámbito rural?

[2] Constructivismo social, multiculturalismo, multiculturalismo mosaico, universalismo democrático liberal, dialogo cultural complejo, etc.

En efecto, en un país como el Perú, con históricas desigualdades y profundas brechas por superar, debido a la incapacidad del Estado para proveer una educación universal y de calidad, donde la educación rural sigue siendo un componente marginal, difícil y lejano del sistema educativo, el desencuentro entre las políticas públicas y la ruralidad se explica por la distancia física y las dificultades de traslado a vastos y complicados territorios, pero también por la distancia social, económica, política y cultural existente. Cabe señalar que las sucesivas "reformas" institucionales que se han ensayado en estas décadas de desencanto, así como los resultados de algunas iniciativas gubernamentales de atención a la educación rural que se iniciaron, pero también se frustraron desde el retorno de la democracia que dio paso a la transición democrática de los años 2000-2001 (Montero y Uccelli, 2023).

La poca capacidad del Estado para reconocer la compleja heterogeneidad del país impide comprender y explicar las causas de los problemas, las diferentes y diversas relaciones interpersonales, sociales, económicas, de autoridad, entre otras, que marcan la vida y existencia social de las poblaciones de los ámbitos rurales; o tal vez sea por su desconocimiento o la ineficiencia de un Estado que no le interesa visibilizar sus responsabilidades para desplegarlas en los niveles de gobierno que corresponde, a fin de atender las necesidades educativas de la población rural.

Es importante precisar que la política social, económica y educativa en nuestro país responde a un esquema supranacional preconcebido e influenciado desde organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial de Comercio (OMC), la Organización de Cooperación para el Desarrollo (OCDE), entre otros, que responden a un modelo global de dominación de baja intensidad y/o neocolonización; y la lucha contra la colonialidad del poder que no supone simplemente una descolonialidad de las relaciones sociales, sino que implica, ante todo, una revuelta epistémica constante y permanente para descolonizar el poder (Quijano, 2022).

En este contexto complejo de nuestra historia, no podemos negar la existencia de un Estado formalmente independiente, pero construido sobre una sociedad colonial (Quijano, 2022), lo que ha dado lugar a que los sucesivos gobiernos de turno construyan propuestas educativas sesgadas e incapaces de responder, de manera intercultural y crítica, a las necesidades y expectativas de la población rural que finalmente terminan

alterando sus políticas y formas de atención, sin llegar a encontrar soluciones de fondo para proponer una ruta educativa de carácter intercultural que tome en cuenta los intereses de las poblaciones rurales afroperuanas e indígenas de la costa, sierra y Amazonía, y respetando su identidad cultural y sus saberes ancestrales histórica y socialmente construidas.

Es necesario subrayar que la educación en ámbitos rurales está relacionada con una serie de problemas sociales, económicos, políticos y culturales de raigambre colonial, en un contexto donde las brechas y las condiciones de la ruralidad son estructuralmente complejas, pues dificultan las posibilidades de mejorar las políticas educativas de carácter intercultural de calidad en diferentes aspectos. Sin embargo, se presentan aún demasiadas dificultades para su implementación, porque

> […] la imagen de la ruralidad tradicional está asociada en el Perú a la lejanía, a la soledad, la vida difícil y el trabajo duro; en la ruralidad tradicional predomina el autoconsumo agrícola y pecuario, persiste la pobreza, atraso y no hay Estado ni servicios públicos; hay diversas lenguas y costumbres, lenguas indígenas y creencias propias; el tiempo pasa a otro ritmo, transcurre lento; la vida personal y familiar se desarrolla en un entorno de relaciones; la vida se somete a los designios del territorio y la naturaleza. Estos son, sin embargo, visiones limitadas de un universo complejo, diverso y cambiante, y cada vez más interconectado con los espacios urbanos. (Montero y Uccelli, 2023, p. 62)

Es en este escenario que Trapnell y Zavala (2014) exploran el proceso de incorporación de la interculturalidad en la política educativa peruana, señalando que los años setenta representan un "punto de quiebre" en su implementación, debido a que el gobierno de la época emprendió un proceso de reforma agraria que estaba directamente entroncado con la reforma educativa. Se aparta de una lógica de idealización o sublimación de lo indígena y se centra en lo reivindicativo desde una perspectiva de justicia social, fundamentada en un análisis socioeconómico mariateguista y los fundamentos teóricos de la pedagogía de Paulo Freire. Este proceso se concreta en la Ley General de Educación de 1972, que reconoce la realidad multilingüe y pluricultural del país, la existencia y respeto de diversas lenguas y propone los fundamentos para la implementación de una educación intercultural bilingüe, alejada de la castellanización descontextualizada opuesta a un proceso educativo integral. Todas estas ideas vanguardistas cayeron, sin embargo, en saco roto, debido a la ambigüedad entre la retórica de la política y la verdadera implementación de estas ideas, más aún cuando los subsiguientes gobiernos nunca mostraron tanto interés

por atender la política educativa intercultural como un tema central del desarrollo del país (Trapnell y Zavala, 2014).

Por tanto, es preciso señalar que el Ministerio Educación, como ente rector del sector, no ha mostrado una voluntad política consistente para generar cambios, ni mucho menos ha tenido la capacidad de considerar una visión de política educativa que abra nuevas y efectivas posibilidades para la articulación de los diferentes niveles de gobierno y así generar efectos positivos en las escuelas rurales. En este escenario, las direcciones regionales y las unidades de gestión educativa local están sitiadas por burocracias indolentes, ineficaces y poco eficientes que no logran la cobertura educativa mínima, considerando el universo de la ruralidad. Esto sucede debido a que no tienen una visión clara respecto a cómo se debería implementar la política educativa intercultural a nivel de las instituciones educativas rurales, desperdiciando de este modo una rica gama de posibilidades que la interculturalidad ofrece, a fin de poder atender las diferentes y diversas realidades de las poblaciones rurales que coadyuven a la construcción de una visión intercultural que permita una mayor comprensión de la realidad y de los problemas que agobian a las poblaciones indígenas y afroperuanas del mundo rural.

En este nuevo orden de la modernidad líquida (Bauman, 2007a), la escuela se convierte en una institución altamente dependiente de las directivas y normas dictadas desde las más altas esferas del Gobierno, lejos de aprovechar que la escuela como espacio social constituye el centro donde la tradición cultural de los padres y abuelos es una de las fuentes fundamentales del poder comunal (Bourdieu, 2005) que puede ayudar a canalizar las iniciativas, inquietudes y expectativas de la comunidad, especialmente de los sueños y utopías de los niños, niñas y adolescentes. Esta situación contradictoria trunca las posibilidades de desarrollar proyectos innovadores que articulen la vida social comunitaria de las familias, en todas sus dimensiones, en sus modos de vida económica, social, familiar, espiritual, así como de sus conocimientos ancestrales, su cosmovisión o racionalidad con la naturaleza, sus formas de abordar la salud, la convivencia comunal, la paz, sus formas de autoridad, y todos esos otros modos de la vida cotidiana, al igual que su lengua materna, a través de la cual expresan su cultura, y que al incorporarlos al aula podrían convertir cada experiencia en una oportunidad de aprendizaje significativo, y que además sean transversales a las diferentes áreas del conocimiento.

Por otro lado, no podemos dejar de señalar que existen una serie de factores sociales y económicos que repercuten en el proceso educativo de las y los estudiantes de las escuelas rurales, que lamentablemente no son analizados adecuada y pertinentemente por las instancias del sector Educación, ni mucho menos en la propia escuela por los directivos, docentes y tutores. Al no ser abordados estos problemas de manera oportuna generan una gran afectación a los aprendizajes de las y los estudiantes que repercuten indirecta y negativamente en la comunidad educativa en general y, de manera particular, en la trayectoria escolar de los niños, las niñas y los adolescentes. Estos factores sociales y económicos están estrechamente asociados a la pobreza material, a la violencia, al trabajo en condiciones infrahumanas y, sobre todo, a la imposibilidad de ejercer sus derechos humanos. Estas lógicas de poca comprensión de las problemáticas sociales y educativas que se presentan en la realidad rural requieren ser deconstruidas para alcanzar un mayor y mejor entendimiento del problema, y a partir de ella coadyuvar a la construcción de mejores escenarios propositivos para una educación rural de calidad.

El análisis de estas contradicciones sociales y económicas pone en agenda las formas de organización reivindicativa, expresadas en conflictos sociales muy explosivos y de gran impacto mediático que muestran las profundas desigualdades sociales y económicas existentes en las poblaciones rurales. Al respecto, Guillermo Rochabrún (2013) plantea que el discurso sobre la desigualdad, tal como se formula habitualmente, tiende a otorgarle al debate intercultural una visión reduccionista y homogénea que invisibiliza la diversidad y la multiculturalidad. Según Rochabrún (2013), esta perspectiva convierte las dinámicas culturales complejas en simples demandas cuantitativas o brechas numéricas, omitiendo dimensiones cualitativas más profundas. En este sentido, cuestiona de forma radical la idea de un "nosotros universal" y problematiza el principio del igualitarismo como un ideal absoluto, señalando cómo este puede imponer un marco interpretativo que no necesariamente refleja las particularidades de las relaciones sociales y culturales en contextos diversos. En esta línea descrita por Rochabrún (2013) se encuentra la mayoría de los programas sociales descontextualizados que de manera intersectorial buscan disminuir las brechas sociales y económicas desde una perspectiva igualitarista y cuantitativa, pero que no llegan a impactar de modo real en la vida de estas poblaciones, menos aún impactan en su vida como comunidad y cultura otra.

En este contexto, la participación comunitaria, el papel de las comunidades, de los líderes comunitarios y de las familias terminan siendo solo declarativas y simbólicas,

fuera de contexto, porque en el fondo no se llega a considerar, de manera efectiva, el carácter central de la organización comunal para el desarrollo rural que tome en cuenta y beneficie a las poblaciones indígenas y afroperuanas, aprovechando sus saberes social e históricamente acumulados de los que podemos aprender para enseñar mejor (Freire, 1998).

La educación democrática no puede negarse el deber que tiene de reforzar e incorporar en los espacios educativos la interculturalidad, por la importancia que tienen sus saberes, prácticas y formas de autoridad, identidad y civilización de las poblaciones indígenas y afroperuanas para contribuir a la construcción de una nueva escuela que desarrolle en el educando la capacidad crítica, su curiosidad y su insumisión (Freire, 1998), para que así responda, de manera más eficiente, desde una mirada intercultural, lo que pone en discusión la forma en que se concibe la descentralización educativa, y si esta tiene o no impacto en la educación rural y, más aún, si esta contribuye a que el educando "continúe creciendo" y sea, a la vez, una persona mejor, es decir, una persona más humana y democrática que busca la justicia social y la paz (Bauman, 2007a).

Esta realidad socioeducativa y, por ende, los problemas de la educación rural se deben a la débil presencia del Estado y una política intercultural sesgada que repercute negativamente en los logros de aprendizaje de las niñas, los niños y adolescentes de ámbitos rurales, en especial de las comunidades indígenas altoandinas y amazónicas, convirtiendo a la escuela en un espacio social poco efectivo para emprender cambios, leer y procesar la realidad, así como propiciar la participación activa de la comunidad, a partir del reconocimiento de sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, además de su sabiduría, que es muy importante para el ejercicio ciudadano como actores sociales, económicos, políticos y culturales; y, como tal, protagonistas de su propio desarrollo y de su propio proceso educativo que ayude a repensar la urgencia de un nuevo pacto social en favor de las infancias, las instituciones de la sociedad y el Estado, así como una serie de sugerencias prácticas para acompañar los procesos de educación, organización y participación protagónica de las infancias en sus entornos y hacerlo desde las intuiciones de la educación intercultural y la pedagogía de la ternura (Cussianovich, 2022).

1.2 Justificación de la investigación

La presente investigación se justifica porque busca abordar la educación y sus problemas en el mundo rural, así como las condiciones sociales y económicas subyacentes que afectan la vida y existencia social de las personas en el ámbito rural, en un contexto de profundas desigualdades sociales, económicas, educativas, políticas y culturales que se reproducen generacionalmente.

La educación constituye un aspecto central para el desarrollo del país, y es un factor clave para el desarrollo humano. No olvidemos que, con la educación, tanto los hombres como las mujeres tienen mejores posibilidades de tener una mejor calidad de vida y acceder a mejores oportunidades ocupacionales, informativas y, también, recreativas para poder vivir con dignidad. Es por esta razón que desde la academia tenemos como reto y desafío reorientar la educación y las políticas públicas que nos permitan generar un nuevo proyecto ético y político para recuperar su *ethos* liberador y emancipatorio, de compromiso con los sectores populares más desposeídos de nuestra sociedad.

Convencido de que la lucha contra el monopolio del conocimiento es la lucha por la dignidad, los derechos humanos y los derechos de la naturaleza (Gentili, 2013), nuestra investigación se centra en la compleja realidad del ámbito rural, así como también en la imagen tradicional de la ruralidad asociada a la lejanía, la pobreza y al atraso. Es importante reconocer que nuestra Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) tiene como misión contribuir a la democratización de la sociedad y, por ende, a democratizar la educación peruana mediante la socialización del saber y la creación de conocimientos, a fin de garantizar el acceso a la educación sin otra condición que la de promover las capacidades y habilidades académicas de las y los estudiantes de los sectores más populares de nuestro país. Es en este sentido, tal como señala el artículo 114 del Estatuto de la UNMSM, que

> La investigación es tarea esencial y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos la promueve de manera primordial. Se desarrolla en función de sus necesidades del conocimiento y del desarrollo nacional. La investigación es la herramienta de la creación de conocimientos que define la naturaleza de la institución.

Como docente asociado de la Escuela Profesional de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM, mi compromiso ético y político como trabajador social es

investigar cómo los factores sociales de la ruralidad influyen negativamente en los procesos socioeducativos de las y los adolescentes, lo que nos permitirá, en términos operativos, comprender con mayor claridad de qué manera abordar las políticas públicas, sociales y educativas para los ámbitos rurales. Para este objetivo, es imprescindible analizar la gestión de las instituciones educativas, el clima escolar y los logros de aprendizaje, e identificar cómo se implementan estos procesos en espacios educativos con relación a la gestión de la convivencia escolar en contextos rurales, pudiendo tomarse como referencia en otros espacios iguales donde se requiera impulsar la articulación entre la institución educativa y la comunidad.

A partir de saber reconocer el peso de la ruralidad y conocer sus características específicas y diferentes, nos puede servir para la definición de políticas propias y apropiadas, tanto en el campo educativo como en otras materias de importancia (Montero y Uccelli, 2023), que nos ayude a generar aportes para el trabajo articulado con las familias y la comunidad, tomando en cuenta el papel fundamental que cumple cada uno de los miembros de la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes, familias, trabajadores administrativos y representantes de los padres y las madres de familia.

En el área rural del Perú, las escuelas se encuentran diseminadas en entornos geográficos y socioeconómicos muy diversos, ubicadas desde el nivel del mar hasta las altas cordilleras de los Andes que superan los cuatro mil metros de altura. Sin embargo, a pesar de su importancia, amplia cobertura y del tremendo potencial transformador para revertir y superar las abismales desigualdades, el servicio educativo de las áreas rurales aparece años tras año como un problema grave y pendiente de solucionar de manera integral. Si bien es cierto que el servicio de la educación rural avanzó en términos de cobertura, sin embargo, lo hace en condiciones a todas luces precarias, lo que nos lleva a afirmar que las poblaciones del mundo rural no han recibido, ni mucho menos reciben, una educación de calidad (Montero y Uccelli, 2023).

En esa línea, la política educativa para ámbitos rurales promulgada por el Ministerio de Educación en diciembre del 2018 considera que los principales aspectos que afectan la trayectoria educativa son los siguientes: repitencia, deserción escolar, inasistencia a clases, procesos de enseñanza aprendizaje, el docente y la calidad de su enseñanza, los espacios educativos, las condiciones socioeconómicas, el trabajo que realizan las niñas, los niños y adolescentes, el embarazo adolescente, el involucramiento

de las familias y la relación escuela-comunidad, la población adulta, la violencia en el entorno familiar y escolar, la violencia sexual, los cuales son los principales problemas que serán parte de los aspectos a considerar en el presente estudio.

1.3 Antecedentes de la investigación

Existen numerosos estudios sobre la realidad educativa de la educación secundaria en ámbitos rurales. Sin embargo, estos solo se han centrado en los casos y ámbitos de mayor ruralidad, especialmente donde existe una significativa presencia de comunidades indígenas que mantienen el uso de su lengua madre. Son muy pocas, en cambio, las investigaciones que aborden la relación entre los factores sociales de la ruralidad y sus efectos en los procesos socioeducativos de otros ámbitos de la ruralidad, sobre todo aquella de nivel intermedio.

Aunque ha sido posible obtener algunos datos que permiten entender el entorno en que se desenvuelve la educación secundaria en zonas rurales, cuáles son sus problemas recurrentes, qué información y aportes se han generado en este campo mediante investigaciones o los propios datos oficiales del Estado, así como también las contradicciones entre la política nacional y la realidad de miles de adolescentes que no tienen acceso a la educación. Por ejemplo, la cantidad de estudiantes de educación primaria en zonas rurales era tres veces mayor que la de estudiantes de educación secundaria, lo que se convierte en un obstáculo real en el tránsito de la educación primaria a la educación secundaria en zonas rurales, especialmente en regiones como Cajamarca, Puno, Cusco, Piura, Huánuco, La Libertad y Loreto, donde los niveles de retención escolar son más bajos.

Por otra parte, es necesario conocer que, en el Perú, la educación rural carece de actores sociales que levanten la voz de forma pública, con una agenda clara en defensa del derecho que tienen los estudiantes de recibir una educación de calidad, lo que contrasta con la presión nacional e internacional que respalda la educación intercultural bilingüe. En esta compleja relación Estado-sociedad-comunidad, de presiones y demandas, parece que lo rural pierde fuerza debido a la falta de interlocutores válidos frente al Estado peruano que históricamente no ha podido cumplir con su rol de garante y protector del derecho que tienen las niñas, los niños y adolescentes del mundo rural de recibir una educación de calidad (Montero y Uccelli, 2023).

Sin embargo, la acelerada expansión de escolarización en la mitad del siglo XX dio lugar a la presencia, cada vez más intensa, de la escuela y la educación rural, incluso en comunidades alejadas del mundo rural andino, donde los antropólogos antes no habían notado su presencia. En este sentido, el primer estudio antropológico enfocado en la escuela y el sistema escolar tuvo lugar en la década de 1950, que fue realizado en la comunidad campesina de Vicos, en el callejón de Huaylas (Áncash), población quechuahablante ubicada dentro de una hacienda tradicional, donde la escuela y la educación rural se inauguraron como parte de varios programas sociales promovidos por un proyecto de antropología aplicada denominado Proyecto Perú-Cornell, auspiciado por la Universidad de Cornell de Estados Unidos. Así, desde el rechazo y la desconfianza al deseo y la esperanza, la visión de las poblaciones andinas con respecto a la escuela y la educación rural ha sido tema de diversos trabajos antropológicos que muestran las complejidades de esta relación (Ames, 2017).

A la luz de los antecedentes mencionados arriba, la presente investigación toma como referencia dos variables centrales. La primera son los "factores sociales de la ruralidad"; en tanto que la segunda, los "procesos socioeducativos de la educación secundaria". La relación entre estas variables puede otorgar elementos de comprensión sobre cómo se están procesando las problemáticas sociales que afectan la vida y existencia social de las y los estudiantes y cómo limitan los logros de aprendizaje.

Sobre la base de estos trabajos podríamos comprender mejor cómo se están conceptualizando estas problemáticas y su contexto; y cómo tener una mejor comprensión para explicar cómo se está conceptualizando lo rural y cómo ha cambiado la perspectiva de lo rural en esta época contemporánea de la modernidad líquida (Bauman, 2003), que nos puede ayudar a tener nuevas ideas sobre la ruralidad y nos permita comprender mejor esta relación entre los factores sociales presentes en la ruralidad. Asimismo, puede darnos luces para contribuir en una discusión teórica y una invitación a la sociología reflexiva[3] (Bourdieu y Wacquant, 2005) sobre cómo ayudar a resolver las problemáticas identificadas, y aquellos otros estudios que se han realizado, además de la nueva información que se presentará después de realizar el trabajo de campo.

[3] En cuanto a la *reflexibilidad*, que es la razón de ser y núcleo del libro, se impone más que nunca como un imperativo absoluto a todos los que quieren resistir eficazmente a esos conceptos de pacotilla —"globalización", "flexibilidad", "multiculturalismo", "comunidad", "identidad", "hibridación", "fragmentación", etc.—, cuya difusión, en el campo universitario y fuera de él, acompaña en el mundo entero la puesta en marcha de la política neoliberal de destrucción del Estado social y de sus experiencias históricas, entre ellas la autonomía de las ciencias sociales; es decir, su existencia misma. (Bourdieu y Wacquant, 2005).

A partir de nuestra investigación se podrá identificar los aportes de las ciencias sociales a la comprensión del contexto rural y su significado como oposición a lo urbano y como *continuum* de lo urbano; y lo rural como un espacio con características especiales. A partir de la presencia del Estado, las formas cómo ocurre y cómo está llegando a la población, y la forma cómo ha ido evolucionando en el tiempo, para después arribar a una definición que nos ayude a comprender mejor la ruralidad y sus problemas estructurales. Los estudios que vinculan los espacios educativos con la ruralidad han abordado a la comunidad, que ha sido analizada como una organización social y económica, pero también percibida como comunidad campesina, como comunidad agraria, como grupo de intereses; y a la comunidad como espacio social y territorial para el ejercicio de ciudadanía y reivindicación de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, por ser derechos inalienables e irrenunciables.

Las investigaciones relativas al espacio educativo y su vinculación con la escuela como estructura orgánica, como poder simbólico y aparato ideológico, como espacio social que facilita y promueve la interacción entre los actores sociales, posibilita el desarrollo y/o reivindicaciones sociales, económicas y políticas. Asimismo, la escuela es concebida como parte de la comunidad, como una extensión de ella, también como una forma de reproducir la cultura y sus factores sociales. Es así que estudiaremos aquellos trabajos e investigaciones que han identificado las principales problemáticas sociales, económicas y políticas de la ruralidad; cómo se están manifestando, cómo se están abordando para que nos permita comprender mejor la estrecha relación que existe entre el factor social y económico, el espacio rural, y la escuela como espacio social en la vida cotidiana de las y los adolescentes y de las familias de las poblaciones del mundo rural.

1.3.1 El contexto social, económico, político y cultural en el mundo rural

Hablar del contexto de la ruralidad nos remite a explorar cómo se vienen desarrollando las condiciones sobre las que se desenvuelve la vida y la existencia social cotidiana de las poblaciones en el ámbito rural, qué nuevas explicaciones e interpretaciones se vienen dando respecto de los cambios de la ruralidad y cómo estas tienen relación con los procesos socioeducativos de la educación secundaria.

En cuanto al tema de la educación rural y la ruralidad, hoy en día una de las premisas mejor posicionadas es hablar de una “nueva ruralidad”, es decir, un nuevo rostro de la ruralidad, o quizás una ruralidad en tiempos de la globalización de la comunicación

y la economía. Respecto de la noción de nueva ruralidad, entendida como la interrelación múltiple entre espacios urbanos y rurales que explica la serie de transformaciones experimentadas por los mismos, situando el análisis en la relación de estos sectores, la circulación de agentes, la presencia de actividades no agropecuarias en el campo, de esta manera, lo rural supera a "lo agrario" o "lo agropecuario" y propone un conjunto de características socioeconómicas y culturales de interrelación entre comunidades, pero también entre lo rural y urbano, donde se articulan los espacios rurales con diversos mercados, cercanos y lejanos.

Por otra parte, también se identifica un sostenido proceso de envejecimiento y feminización de la pobreza en el ámbito rural, así como también un mayor protagonismo de la población en el gobierno local, distrital y provincial, y en la gestión de sus comunidades. En esa dualidad e interdependencia, lo urbano no existe sin lo rural, lo que invita a un análisis integral en la complejidad que expresa. Sin embargo, también plantea una serie de retos y desafíos, por ejemplo: ¿cómo romper las barreras de la desarticulación y la comunicación hacia lo urbano? ¿Es posible poner en cuestión los parámetros del campo aspiracional de los adolescentes rurales? ¿Es posible incrementar el acceso a derechos basados en la cultura propia y la tradición local?

En esa misma línea, Monge (2010) habla sobre la pertinencia de hablar de una sociedad rural y los procesos que definen la relación entre lo urbano y lo rural; en el marco de esta noción de nueva ruralidad se considera como un espacio territorial urbanizado, comunicado, mercantilizado, en un mundo globalizado, espacio social empobrecido, emprendedor, muy rico, espacio indígena, espacio conflictuado, empoderado, etc.

Un segundo aspecto importante del contexto es el acelerado proceso de desruralización del mundo, que implica un continuo proceso de abandono de las zonas rurales como consecuencia de las abismales desigualdades, pobreza, pobreza extrema y exclusión social, económica, política y cultural (Figueroa, Altamirano y Sulmont, 1996), debido a la ausencia del Estado y la incapacidad para la prestación de servicios, así como los permanentes conflictos relativos a la posesión y uso de la tierra, agravados por la extracción de materias primas no renovables y la contaminación causada por el extractivismo minero y de hidrocarburos, que consiste en la apropiación de los recursos naturales que cada día aumenta de forma exponencial, tanto en volumen como intensidad (Gudynas, 2015). Sin embargo, como contraparte al extractivismo aparecen nuevas

lógicas comunitarias que reivindican una perspectiva ecoterritorial que promueve la organización protagónica y la participación comunitaria como ejes de otro desarrollo posible, con fórmulas que defienden un manejo autónomo y ecológico del territorio para la producción autosostenible, y como parte de la defensa y el mejoramiento del medio ambiente que es fundamental para el bienestar social y el Buen Vivir de las poblaciones rurales costeñas, serranas y amazónicas (Ugarteche, 2018).

Ahora bien, no podemos negar que la expansión de la frontera extractiva minera, petrolera, gasífera, forestal, entre otros tipos de extracción, es una tendencia en el Perú y América Latina y sigue ocupando un lugar destacado en la producción y la economía de los países de la región (De Echave, 2015). Al respecto, Maristella Svampa (2019), en su libro *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina* sostiene que el proceso de desruralización se ha acrecentado debido al conjunto de efectos producto del desarrollismo y el modelo económico capitalista y de consumo, que ha traído nuevos procesos económicos de arraigo del modelo primario exportador, caracterizado como un nuevo extractivismo. Asimismo, enfatiza que estas crisis socioambientales, productivas y socioeconómicas del área rural son producto de los procesos económicos de mercantilización y destrucción de la naturaleza, conocido como Antropoceno, caracterizado por el impacto del hombre sobre la Tierra.

Sin embargo, florece y surge el giro ecoterritorial como una respuesta social, económica, política, cultural y comunitaria que recoge la matriz indígena y comunitaria y recupera la crítica socioambiental, la crítica feminista y la lucha política para construir, a nivel de discurso y a nivel práctico, una defensa del territorio y la tierra como formas de resignificar y reinterpretar sus roles en la sociedad. Una lucha política que vale la pena iniciar y que puede inscribirse como uno de los elementos simbólicos de la revolución necesaria para redefinir el paradigma alternativo de vida colectiva de la humanidad en el planeta (Houtart, 2013).

Otro aspecto esencial del contexto es el escenario de cambio estructural de la vida rural como herencia de la reforma agraria que en 1969 fuera ejecutado por el autodenominado Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada liderado por el general Juan Velasco Alvarado (1968-1975), durante la primera fase, bajo el lema: “Campesino, el patrón no comerá más de tu pobreza”. De este hecho, han transcurrido cincuentaicinco años, pero después del desmontaje de la reforma agraria durante los gobiernos de

Francisco Morales Bermúdez (1975-1980), conocido como la segunda fase, y de Fernando Belaunde Terry (1980-1985), en medio del conflicto armado interno y el programa de ajuste económico heterodoxo versión Consenso de Washington y el modelo económico primario exportador, se ha producido una reconcentración de las tierras agrícolas en manos de grandes empresas agroexportadoras (Álvarez Calderón C. y Álvarez Calderón G., 2016).

Sin embargo, es necesario señalar que después de 1990 con la imposición del neoliberalismo a la peruana por el gobierno de Alberto Fujimori (Gonzáles de Olarte, 1998a), las políticas agrarias tomaron un sesgo urbano con la privatización y reconcentración de la tierra, la regulación de los subsidios (que fueron desapareciendo) y el aumento de las importaciones de productos agrícolas, pero obviando realizar un análisis de fondo de los procesos de migración ya instalados en la nueva configuración de la sociedad. En este escenario, la situación de las comunidades campesinas, los conflictos presentes sobre el uso de la tierra —entre ellas mismas y también con el Estado— fueron creciendo de manera exponencial (Eguren, 2009).

Por otra parte, en un contexto de crisis económica, conflicto armado interno y reformas neoliberales efectuadas por los gobiernos de turno (1980-2000), aumentaron la pobreza estructural, las desigualdades sociales, conflictos internos, diversidad lingüística y la poca comprensión de los procesos socioculturales asociados a las comunidades, los cuales dieron lugar a una alta vulnerabilidad social y económica que se vio reflejada en un conjunto de problemas sociales y económicos que repercutió de forma negativa en la educación pública, generando una serie de problemas como el atraso escolar, la deserción escolar o el desconocimiento de la escritura y habla en español. (Cuenca y Ramirez, 2015)

1.3.2 La comunidad, los actores sociales y sus problemas en la vida cotidiana en el mundo rural costeño, serrano y amazónico

Entendemos a la comunidad como una organización social, cimentada sobre formas de organización propias que caracterizan los modos de vida en el mundo rural. En ausencia del Estado adoptan un tipo de autoridad basada en el derecho natural y/o consuetudinario, lo cual genera consenso y aceptación, lo que permite que sea viable la distribución y el uso de las tierras comunales cultivables, la ampliación y el uso de caminos, la participación organizada para el uso compartido y responsable del riego, cuidando y protegiendo los afluentes de los ríos de la zona, etc. Y son una especie de *comunidades imaginadas*, la

bella frase que dio título al libro de Benedict Anderson (1983) que se convirtió en una de las definiciones más utilizadas en las ciencias sociales, especialmente en la nueva corriente de investigación conocida como "estudios nacionales" (Pajuelo, 2007).

En este mismo sentido, también queremos relacionar su esquema de sociedad con la noción de sociedad civil con plenos derechos y que en su condición de miembros de la sociedad buscan reivindicaciones. Al respecto, vamos a retomar las nociones de sociedad civil de Gramsci y las perspectivas que identifican a la familia y la comunidad como una extensión, como una unidad indivisible, con espacios de representación y reciprocidad que aún suelen ser característicos de las comunidades rurales. Este análisis puede contribuir a la forma de pensar las comunidades en su rol de organizaciones sociales, en su estructura y aporte al desarrollo social, pero también en su rol como articulador de las familias y las infancias para el abordaje de los problemas sociales, económicos, políticos y culturales que afectan y/o implican a todos los miembros de la comunidad.

Por otra parte, existe un deterioro de las condiciones y arraigo de las comunidades campesinas con respecto a su participación económica en relación con su valor previo que se remonta al sistema colonial. Actualmente, este deterioro organizativo se observa en su rol de beneficiarios de los programas sociales asistencialistas de parte del Estado, debido a la falta de un modelo social y económico de desarrollo sostenible, donde el Estado priorice la capacitación que promueva las aptitudes y habilidades de las poblaciones rurales costeñas, serranas y amazónicas. La economía de las comunidades a escala microsocial resulta irrelevante en términos productivos para abastecer el mercado. Sin embargo, la economía microsocial resulta de alta importancia para la supervivencia de las comunidades campesinas. Existe una tendencia de las comunidades campesinas por reconvertir sus propiedades comunales en propiedad privada para así poder usufructuar de esos bienes. No obstante, estos procesos de desarrollo, tanto a nivel organizativo como en su desarrollo productivo, requieren de espacios y procesos de capacitación y formación en técnicas agropecuarias y empresariales.

1.3.3 Conceptualización de la escuela como espacio social de aprendizajes

La escuela como espacio social (Bourdieu, 2005) puede ser caracterizada como estructuradora de la vida y existencia social de las personas; y, más aún, con el poder simbólico que ostenta, como un aparato ideológico del Estado. Por ello, nos reafirmamos

en la doble percepción de la escuela como reproductora de la cultura y espacio potencial de reivindicación social; la escuela como espacio social aún sigue siendo un mito movilizador de progreso y de cambios.

Como una forma de contribuir en este análisis, tomamos la perspectiva del aprendizaje situado, que incorpora las condiciones y el entorno de la vida cotidiana de las y los estudiantes como esencia del aprendizaje. Asimismo, diversos estudios describen que la educación en contextos rurales y, por ende, la escuela rural una vez que haya superado el mito del progreso puede ser convertido en un proyecto educativo innovador e inclusivo. En efecto, respecto a la escuela cabe precisar la necesidad de identificar nuevos procesos educativos para una mejor comprensión y explicación de los fenómenos asociados a la escuela en la ruralidad, por cuanto estos no están siendo entendidos y explicados en la estrecha relación que existe entre el modelo de sociedad y el Estado, donde la escuela puede ser percibida socialmente como facilitadora de la comprensión científica de qué grupos y movimientos pueden y deben tener acerca de sus experiencias (Freire, 2001), propiciando un análisis que nos puede dar luces sobre los factores sociales que afectan la escuela pública peruana.

Por lo tanto, en cuanto a la conceptualización de la escuela como espacio social de aprendizaje, esta es concebida como una comunidad de aprendizaje en la que se interconectan el conocimiento y la praxis mediante la interacción entre estudiantes de diferentes niveles de aprendizaje y sabios o expertos comprometidos en que en la escuela se aprende la práctica social, que es indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento, como lucha, sin descuidar, por supuesto, la preparación técnico-profesional de los estudiantes (Freire, 2001).

En efecto, vale la pena entender a la escuela como un espacio vivencial del aprendizaje que se sitúa en la realidad (Lave y Wenger, 1991). Sin embargo, esta conceptualización puede ser contraria a las lógicas basadas en las evaluaciones de aprendizaje. En este sentido, Rivas (2015) analiza si los resultados de las pruebas PISA han ayudado a mejorar los procesos educativos, en qué aspectos mejoraron o qué otros aprendizajes generaron. Entre sus principales conclusiones destaca que los países donde mejores resultados se obtuvieron son aquellos que implementaron una batería de políticas contra la desigualdad social (Rivas, 2015).

Ahora bien, Juan Ansión (2010) analiza a la escuela a partir de la idea de que ella es parte fundamental para el desarrollo y la transformación social; y, por ende, es un gran mito movilizador de la población, de manera esencial del campo a la ciudad, de las clases bajas a las altas. Sin embargo, este mito parece haber llegado a sus límites por la baja calidad de la educación y otros factores. Por lo tanto, analiza cómo se puede transformar ese mito en proyecto educativo innovador, transformador e, incluso, en el marco de un nuevo pacto social; pensar en este paso del mito al proyecto educativo innovador, transformador e inclusivo es también pensar en la escuela como motor del desarrollo.

Para Griffiths (1977), la escuela no constituye un elemento esencial de progreso y, más bien, genera incomodidad que los sistemas educativos propongan soluciones simples o comunes a los problemas, pues evitan mostrar los malos resultados que ostentan en sus diferentes niveles y programas educativos, debido a que

> Por lo común, las propuestas vienen de autores versados en cuestiones sociales, de economistas y de políticos que, aunque conocedores del medio rural carecen de una relación empática con los habitantes que les permita comprender sus actitudes, emociones […]. (Unesco, 1977; citado en Griffiths, 1977, p. 22)

Por otro lado, vale la pena reconocer el esfuerzo por analizar y reubicar a una escuela en escenarios de contribución al desarrollo. No obstante, requiere voluntad política y consenso educativo que posibiliten las reformas necesarias, desde la toma de decisiones, los cambios de ruta, la descentralización, el financiamiento, la infraestructura y el equipamiento adecuado y de calidad, con un anclaje en un conjunto de exigencias éticas y políticas que orienten los procesos de reforma de la escuela y la educación en la región (Cornejo, 2012). Es indispensable tener una perspectiva educativa, porque

> En el campo específico de lo educativo el valor dinámico y creativo de la utopía tiene una importancia realmente significativa si queremos que la educación sea eficaz y logre la transformación de la sociedad. Es por esto, como nos recuerda Gutiérrez (1973), que Mariátegui (1959) proponía con cierta ironía no clasificar más a los hombres como revolucionarios y conservadores sino como imaginativos y sin imaginación. (Capella, 2002, p. 89)

Es preciso apelar a la utopía y a fórmulas de concertación social entre los actores sociales para garantizar el financiamiento de la educación, así como también conocer el rol y la contribución de las familias para tener una mejor escuela y educación. Por ello, es indispensable y necesario hacer un análisis del gasto en educación por parte del Estado, además de la inversión realizada por las familias de diferentes estratos sociales. En el campo del financiamiento encontramos limitaciones y diferencias en el acceso a una educación de calidad en relación con los ingresos brutos, así como también a la diferenciación entre educación pública y privada; y que en el caso de la escuela y la educación del área rural es más grave, debido al acotado financiamiento y gasto social en educación de parte del Estado.

De igual manera, no podemos dejar de señalar que en las áreas rurales existe una diferencia en el gasto familiar en educación, dependiendo de si el alumno asiste a un colegio polidocente completo o a centros educativos unidocentes o polidocentes multigrados. Según las variables socioeconómicas, las familias de los alumnos que asisten a estos últimos centros educativos gastan el 76 % (centros educativos unidocentes) y el 33 % (centros educativos polidocentes) menos que los primeros. Por otro lado, entre los habitantes de áreas rurales que asisten a colegios polidocentes multigrados los hogares que matriculan a sus hijos en escuelas urbanas gastan más (Saavedra y Suárez, 2002). En el caso de la escuela y la educación rural en nuestro país, no podremos superar la postración en la que se encuentra si es que no entendemos la necesidad de que la educación requiere innovación y creatividad.

1.3.4 Trayectorias educativas, participación y empleo juvenil en tiempos de desencanto, pero también de esperanza

Vivimos tiempos de desencanto, pero también tiempos de esperanza en una sociedad ganada por la razón ciega, indolente, perezosa y el desperdicio de la experiencia (De Sousa, 2005b); y de los discursos neoliberales llenos de "modernidad" que pretenden hacernos creer que no tenemos las fuerzas suficientes y necesarias para acabar con la desigualdad y la injusticia social, buscar la unidad en la diversidad y luchar por una democracia capaz de hacer frente al poder y a la virulencia de las fuerzas políticas y económicas fundamentalistas que cierran las puertas a los jóvenes, impidiendo tener las oportunidades para gozar de un empleo y/o trabajo digno, libre y liberador para

luchar por el derecho a la participación en un país diferente al oprimido de la actualidad. (Freire, 1971)

En este escenario, un análisis de la participación de los jóvenes en relación con sus procesos educativos y su desenvolvimiento fuera de las aulas, realizado por Francesca Ucelli y Mariel García (2016), nos aporta un conjunto de elementos a considerar sobre los aspectos socioculturales que afectan sus trayectorias y desenvolvimiento, así como el acceso a los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales para el ejercicio de actividades propias del inicio de la vida adulta, como el empleo y/o trabajo digno y productivo, pero también por el derecho a participar en la vida democrática de nuestro país pluricultural, plurilingüe y pluriétnico.

Ahora bien, con la idea de trabajo de Jean Lave y Etiene Wenger (1991) se desarrolla un análisis de la participación, su legitimidad y el aprendizaje situado. Esta idea de trabajo nos deja aportes muy valiosos con respecto a la importancia y contribución de la educación para la construcción de un proyecto de vida. En este sentido, tanto la escuela como la educación son concebidas como espacios de aprendizaje y/o una comunidad de aprendizaje en el que se interconectan el conocimiento y la praxis, promoviendo una interacción entre estudiantes de diferentes niveles de aprendizaje y sabios o expertos, de quienes se aprovecha sus experiencias de vida. Por tanto, la escuela y la educación se convierten en un espacio vivencial del aprendizaje, porque se sitúa en la realidad concreta.

Por su parte, Grompone *et al.* (2018) realizaron una investigación en ámbitos rurales que aborda, desde un enfoque cualitativo y participativo, las trayectorias educativas de jóvenes que culminan la educación secundaria en medio de desigualdades sociales y económicas, donde analizaron esencialmente las dificultades y puntos límite que impiden a los jóvenes el acceso a la educación superior. Del mismo modo, revisaron las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en torno a sus expectativas y las condiciones que les ofrece el medio que les rodea. El estudio se realizó en la sierra sur del Perú, concretamente en un distrito de la región Ayacucho, el cual ofrece un escenario caracterizado por la ruralidad tradicional asociada por la lejanía, la soledad, la vida difícil y el trabajo duro (Montero y Uccelli, 2023).

Otra investigación valiosa es la realizada por Urrutia y Trivelli (2018), que nos brinda conclusiones muy oportunas sobre la calidad educativa y la empleabilidad. De

acuerdo con las autoras, los jóvenes rurales usualmente reciben una educación de muy baja calidad y terminan la educación secundaria ya mayores de edad, con la desventaja de no poder acceder a otras actividades laborales productivas más tecnificadas; los trabajos que realizan estos jóvenes se dan en condiciones precarias (Urrutia y Trivelli, 2018).

A la luz de lo antes señalado, podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que la educación en los colegios rurales del Perú es de muy baja calidad, lo que genera que los egresados que quieran seguir estudios superiores tengan muchas dificultades (Souza y Paladino, 2012). Pero existen otros factores además de la calidad de educación escolar, por ejemplo, que los estudiantes tengan que trabajar en la etapa escolar. Por otra parte, cabe señalar la diferencia que existe en las exigencias educativas entre la educación secundaria y la educación superior, así como la lejanía de los centros educativos, entre otros (Grompone, Reátegui y Rentería, 2018). Además de la baja calidad educativa, todavía existe una gran brecha en los aprendizajes de los colegios rurales respecto a los colegios urbanos. Es por esta razón que suscribimos lo afirmado por Felipe Mac Gregor, S. J. (2002), exrector de la Pontificia Universidad Católica del Perú, quien dijo lo siguiente:

> Cuando la educación de un país se desvincula del sustrato cultural del que debe nutrirse, significa que se está construyendo un edificio sobre un lecho de arena […]. En Educación, el gobierno, que hoy representa al Estado peruano como muchos de sus predecesores, declara de alta prioridad, la extensión y mejora de la Educación Nacional. Sin embargo, un ex Director General de la Oficina Sectorial de Planificación del Ministerio de Educación ha señalado estas deficiencias […] falta de continuidad en el esfuerzo; no se entiende que la mejora de la calidad de la enseñanza, es tarea de largo aliento, imposible sin la dedicación de maestros y administradores decentemente remunerados; temor del Gobierno Central a perder el control de la educación en las regiones del país y anomia en estas porque han sido desconectadas de la administración central. (pp. 32-33)

Lo señalado en esta cita puede explicar el hecho de que la migración de los jóvenes en edad escolar de las zonas rurales obedece a la búsqueda de oportunidades para acceder a la educación secundaria, motivo por el cual se desplazan a zonas menos rurales. Sin embargo, la migración se observa con mayor fuerza cuando los jóvenes aspiran continuar con sus estudios de educación superior técnica y/o universitaria, situación que está

relacionada con la búsqueda de conseguir empleos y/o trabajos productivos de mejor calidad y muy bien remunerados (Boyd, 2014).

Por otra parte, vale la pena señalar que una de las principales actividades económicas en las zonas rurales es la agricultura y la ganadería familiar (Galarza y Díaz, 2016; Webb, 2013). En este escenario, la mayoría de los jóvenes, hombres y mujeres rurales, trabajan en este sector económico (Boyd, 2014) que usualmente no es remunerado (Urrutia y Trivelli, 2019); sin embargo, para los que reciben una remuneración, el salario promedio asciende a 436 soles mensuales (La República, 2018). Por tal motivo, algunos jóvenes apelan a la migración temporal, con la finalidad de conseguir mejores ingresos, dedicándose a actividades agrícolas, ganaderas y otras (Valdivia y Robles, 1997).

No perdamos de vista que en el Perú de las últimas cuatro décadas ha existido un claro divorcio entre la estructura educativa y productiva, divorcio que ha empeorado recientemente como consecuencia del modelo económico neoliberal que solo favorece la concentración de la economía en manos de grandes empresas monopólicas, dejando abandonadas las actividades agropecuarias en las áreas rurales costeñas, serranas y amazónicas. En consecuencia, la capacidad de absorción de la fuerza de trabajo no solo se ha detenido, sino que se ha deteriorado, manifestándose en términos de pérdida de dinamismo en la creación de empleos, el incremento del subempleo y la informalidad, con la consecuente disminución de las remuneraciones laborales, lo que ha dado lugar a las constantes e intermitentes migraciones del campo a la ciudad.

En este contexto, la situación económica de los pobladores rurales lejos de mejorar se ha precarizado, debido al abandono del Estado que en vez de promover la inversión en agricultura y ganadería ha priorizado el extractivismo minero, desaprovechando la biodiversidad del país, cuya gran riqueza podría generar miles de posibilidades, al igual que la gran diversidad cultural peruana que le da valor agregado a los recursos producidos, en base a su historia milenaria, sus tradiciones y su misticismo que le añaden magia y un costo adicional a sus recursos; estos son retos productivos, sociales y ambientales inmensos, pero que generan un valor añadido que los consumidores sabrán apreciar al momento de adquirirlos. Este principio cambia radicalmente los intercambios campo-ciudad (Ugarteche, 2018).

Vale la pena señalar que, según el Banco Mundial, el crecimiento agrícola reduce dos veces más la pobreza en comparación con otros sectores económicos con los mismos

niveles de crecimiento (Fernández, 2012). Sin embargo, actualmente la pobreza monetaria en las zonas rurales del Perú representa el 45 % de la pobreza nacional (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2020) y solo el 21 % de la población nacional vive en otras condiciones (Urrutia y Trivelli, 2019). Es por este motivo que el Estado debe promover y garantizar, a través de políticas públicas, la inversión enfocada en la pequeña agricultura y ganadería, que en el Perú se caracteriza por tener un bajo nivel de productividad, escasos ingresos económicos, inexistente acceso al mercado de capitales, falta de preparación para solucionar eventos naturales negativos inesperados, como el fenómeno del Niño y el cambio climático, además de tener pocas hectáreas de tierras de cultivo por productor, bajo capital humano y social, limitadas competencias y desprovista de asistencia técnica (Trivelli, Escobar y Revesz, 2006).

No obstante ello, actualmente se está configurando lo que se denomina una "nueva ruralidad", que es el tránsito e intercambio continuo de pobladores entre el ámbito rural con el urbano, lo que ofrece una extraordinaria posibilidad para que los jóvenes puedan acceder a nuevas oportunidades de educación y trabajo, como la posibilidad de cursar estudios en la educación superior técnica y/o universitaria. Para hacer realidad esta aspiración, un factor clave es el capital social y cultural (Bourdieu, 2005). Se trata del apoyo que los jóvenes puedan recibir de parte de sus parientes cercanos, quienes los alojarían y proporcionarían alimentación que usualmente se prodiga a cambio de un trabajo no remunerado (Urrutia y Trivelli, 2018).

Estamos en medio de una crisis de gigantescas proporciones y de enorme gravedad, con la economía recesada, una democracia híbrida y la educación pública, tanto en el ámbito urbano como en el rural, que está sometida a respiración artificial en una inmensa unidad de cuidados intensivos. En efecto, la crisis de la educación si no se resuelve en el mediano plazo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia en nuestro país (Nussbaum, 2010).

Por esta razón es urgente y necesario que la educación pública formal nos prepare no solo para el ejercicio de la ciudadanía, sino también para el trabajo productivo y, sobre todo, para darle sentido a nuestra vida (Nussbaum, 2010). Es por ello que la educación debe promover las competencias entre las y los estudiantes para que puedan acceder a la empleabilidad. De tal forma, la educación debe y tiene que formar a los jóvenes para que puedan desarrollar sus capacidades y habilidades socioemocionales (asertividad,

comunicación, creatividad, pensamiento crítico, toma de decisiones, sentido de comunidad, etc.) que, en la actualidad, son muy solicitadas en el mercado laboral. Sin embargo, lastimosamente, la educación en las zonas rurales de nuestro país vive una crisis silenciosa y está de espaldas a los adelantos científicos y tecnológicos que la humanidad ha alcanzado.

Vale la pena recordar que siempre nos han inculcado que la educación y escuela posibilitan el ascenso social, así como el desarrollo individual y colectivo de los estudiantes y, por ende, de la sociedad. En este sentido, Juan Ansión (1995) analiza a la escuela, considerando que ella es parte fundamental para el desarrollo y la transformación social y, por tanto, constituye un gran mito movilizador de la población, de manera esencial del campo a la ciudad, de las clases bajas y altas. Sin embargo, este mito parece haber llegado a sus límites por la baja calidad de la educación y otros factores concomitantes. Ansión analiza y propone cómo se puede transformar ese mito en un proyecto educativo innovador, transformador e inclusivo, en el marco de un nuevo pacto social que, ante todo, debe neutralizar la lógica de la exclusión impuesta por los grupos de poder económico y político (De Sousa, 2005b).

En esa misma línea, con respecto al papel que cumple el Estado, así como las instituciones en relación con la educación, la publicación *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, de Axel Rivas (2015), analiza si los resultados de las pruebas PISA han ayudado a mejorar los procesos educativos y en qué aspectos mejoraron o qué otros generaron. Entre sus principales conclusiones, Rivas destaca que los países donde mejores resultados se obtiene son aquellos que implementaron una batería de políticas públicas —políticas económicas y sociales— de lucha contra la desigualdad social y económica, lo cual reafirma la importancia que tiene explorar los factores no solo sociales, sino también económicos relacionadas con la educación.

Por otra parte, un análisis sobre el rendimiento y la deserción escolar rural categoriza a las poblaciones rurales como poblaciones que viven en contextos de alta desigualdad, pobreza y pobreza extrema, donde los estudiantes tienen una lengua materna indígena y estudian en salones multigrados, entre otros. En dicha investigación se evaluó el progreso y la evolución educativa de estudiantes de veinte escuelas de dos zonas rurales que, aunque no arrojen una data que pueda ser generalizable, nos muestra una información

interesante y valiosa sobre los resultados educativos en zonas rurales. Al respecto, vale mencionar que el 43 % de este grupo de estudiantes llegó a la educación secundaria sin repetir el grado y el 20 % había abandonado la escuela por diversos motivos.

Ahora bien, una de las principales conclusiones es que el rendimiento escolar no sería determinante para la deserción o el abandono escolar, sino que son otros factores externos o extraescolares, pues estos estudiantes no mostraron tener menor rendimiento durante se trayectoria escolar. Sin embargo, extrañamente, considera que los docentes tengan muy buen criterio para decidir quiénes pasan de grado y quiénes son reprobados. En efecto, los "repitentes" y/o reprobados no mostraban buenos resultados en las pruebas estandarizadas, creando la visión del docente transmisor de conocimientos y evaluador, en contraposición de un educador formador que se centra en el progreso integral de los estudiantes, pero obviando los "otros saberes" que desarrollan los estudiantes, y que le va a servir para la vida.

Asimismo, vale la pena conocer los datos que arroja en relación con las situaciones en las que ocurre la deserción escolar, reforzando lo que ya conocemos sobre el tema. La necesidad de ingresos, las vacaciones de medio año, contacto con actividades remuneradas que motivan y refuerzan la deserción escolar. Ningún sistema educativo funciona bien si sus beneficios solo llegan a las élites más adineradas e incluidas. Es por este motivo que la distribución del acceso a la educación de calidad es un asunto urgente para todas las democracias modernas, motivo por el cual se debe reinventar la democracia, pero también reinventar el Estado (Nussbaum, 2010; De Sousa, 2005b).

No es posible hablar de la crisis silenciosa de la educación secundaria rural, si no somos capaces de reconocer que existen otros estudios que contribuyen al análisis de este grave problema. En efecto, los datos que existen nos muestran que la tasa de conclusión de la educación secundaria en el ámbito rural es mucho menor que la urbana y la tasa de repitencia aún sigue siendo mayor. En el caso de los colegios estatales de las zonas rurales, vale la pena señalar que la infraestructura, equipamiento y los servicios educativos se encuentran en pésimas condiciones. Sumado a esto, es decir, en cuanto a la provisión de los servicios de agua, desagüe y electricidad, los colegios urbanos cuentan con una cobertura mucho más alta en comparación con los colegios rurales (75 % frente al 12 %); por otra parte, la diferencia entre centros privados y públicos también es alta (82 % frente a un 32 %) (Cuenca, Carrillo, De los Ríos, Reátegui y Ortiz, 2017).

Lo cierto es que la inmensa distancia existente entre los colegios públicos de las zonas urbanas, en comparación con los colegios de las zonas rurales realmente son inaceptables. Estamos, pues, ante graves retrocesos en términos no solo de repitencia escolar, sino también en lo referido a infraestructura, equipamiento y otros servicios educativos básicos.

1.3.5 Los factores sociales y económicos de la ruralidad: su impacto en la educación secundaria rural

Respecto de los factores sociales de la ruralidad y su impacto en el proceso educativo, hemos podido identificar numerosas investigaciones académicas que contribuyen a descubrir los factores sociales que afectan la educación, por ejemplo, el trabajo infantil, el abandono escolar o la mal llamada deserción escolar, el embarazo adolescente, entre otros problemas que afectan la vida y existencia social de los estudiantes del mundo rural, así como del mundo urbano. Cabe resaltar que, si bien es cierto se describe una serie de problemas sociales presentes en la ruralidad; sin embargo, no se ha trabajado suficientemente las causas complejas que las generan y fortalecen. Asimismo, no se ha investigado lo suficiente sobre el papel que juegan tanto el Estado como la comunidad para contribuir al desarrollo, incluso la forma y efectos de la reproducción social.

Lavado y Gallegos (2005) desarrollaron un estudio que partió del interés por revisar los resultados educativos más allá de las cifras, pensando en la calidad de la enseñanza de manera esencial, tratando de adentrarse en las razones por las cuales las y los estudiantes dejan la escuela y llegan a una "situación de deserción". Este estudio analiza "la tendencia de la probabilidad de desertar", utilizando como base la información de la ENAHO-2002. Se buscaba identificar los años escolares en los que existe mayor probabilidad de dejar la escuela y los factores más significativos que influyeron en la decisión de dejar la escuela, lo cual arrojó algunos picos más altos de probabilidad, relacionados con los cambios más significativos de la trayectoria escolar, por ejemplo, el paso de la primaria a la secundaria y, también, del tercer año de secundaria al quinto año.

Por su parte, Pariguana (2011) analiza con mayor énfasis la relación que existe entre la deserción escolar y el impacto del trabajo con los efectos negativos que impide la generación del capital económico y el desarrollo humano. El autor incorpora la variable asistencia a la escuela y reflexiona qué aspectos pueden determinar la asistencia a la escuela y no al trabajo. La interesante conclusión a la que arriba es que los adolescentes

de áreas rurales se encuentran en una situación de clara desventaja frente a sus pares urbanos, pues estos tienen hogares con menor capacidad de gasto, jefes de hogar con menor nivel educativo y un mayor porcentaje de estos no tiene como lengua materna el castellano, siendo estas variables importantes determinantes de que el adolescente solo estudie y no trabaje. El autor plantea como recomendación la "urgente necesidad" de implementar un programa nacional de lucha contra el trabajo adolescente que ataque las causas de esta problemática, enfatizando en la necesidad de generar un programa de transferencias monetarias condicionadas y sugiere la necesidad de seguir ampliando las investigaciones en el tema.

Ahora bien, vale la pena destacar el estudio realizado por Vargas y Zevallos (2009), quienes realizan un acercamiento a aspectos poco estudiados de la deserción escolar e identifican variables que impactan directamente en las condiciones básicas de la familia; por ejemplo, el fallecimiento de los padres, enfermedades o accidentes graves, a los que denominan como "shocks negativos", encontrando información interesante respecto a la carga de responsabilidades en los hijos dependiendo del tipo de suceso, el género y la edad de ellos. Así, ante el fallecimiento o desempleo, la población más vulnerable es la de los hombres; mientras que, ante enfermedad de alguno de los padres, la población más vulnerable es la de las mujeres. Estos "shocks negativos" son los que determinan, en estos casos, las decisiones sobre el futuro educativo de las niñas, los niños y adolescentes.

Olivera (2010) analiza la problemática de la deserción escolar en el marco de la familia, partiendo de la siguiente pregunta: ¿por qué algunos/as jóvenes que viven en contextos aparentemente similares logran continuar con el sistema escolar mientras otros lo abandonan? Es una pregunta aparentemente obvia, pero que recoge un auténtico sentir, que procura explicar a lo largo del documento. Los casos analizados demuestran que no se debe tipificar u homogeneizar la deserción o los casos de culminación oportuna en contextos desfavorables; la explicación es que existe una trama de arreglos familiares que posibilitan la continuidad de los estudios, con la participación de sus integrantes en la medida de sus capacidades y posibilidades, sin recargar las tareas o responsabilidades en una sola persona.

¿Por qué y para qué los jóvenes rurales migran temporalmente a las zonas urbanas? Responder la pregunta nos lleva a afirmar que los jóvenes se ven obligados a

migrar, temporalmente, por la necesidad de buscar ingresos económicos para contribuir a mejorar las condiciones de vida de la familia y como una posibilidad de ayudar a la educación de sus hermanos menores. Por otra parte, también se puede evidenciar que en las últimas décadas se ha modificado la priorización de estudios para los hijos hombres; actualmente, es indiferente si es hombre o mujer. Al respecto, no existe una sola explicación o una relación causal simple sobre la continuidad escolar; muy por el contrario, responde a una realidad muy compleja de arreglos familiares, donde el nivel educativo de los padres es clave y juega un papel muy importante.

Asimismo, Alcázar (2005) realizó una investigación en 23 departamentos del Perú, teniendo como objeto de estudio identificar los aspectos que determinen la decisión de asistir o desertar de la escuela. Su acercamiento a esta problemática le hace llegar a la siguiente conclusión: la deserción es, todavía, un problema muy grande, y como tal debe ser atendida en su real magnitud en el contexto de una nueva ruralidad. Los resultados de la investigación encuentran que las dificultades económicas, el trabajo de los adolescentes, además del embarazo precoz, el matrimonio y la convivencia son, en general, condiciones concurrentes que dan lugar a la deserción escolar que están asociadas, principalmente, a la pobreza y extrema pobreza. Del mismo modo, otros estudios similares encuentran que las secundarias rurales no están preparadas para atender necesidades específicas de los adolescentes, menos aún de aquellos adolescentes con "problemas de aprendizaje", cuestión multidimensional sobre la que deberíamos detenernos para hacer un análisis reflexivo más profundo.

Por otra parte, el progreso en las habilidades relacionadas al lenguaje está asociado con el nivel de aspiración, a la vez que está vinculado con el estatus socioeconómico. Sumado a ello, Cueto y sus colaboradores descubrieron que los estudiantes de educación secundaria con menor nivel socioeconómico tienen menores oportunidades de aprendizaje (Ñopo y Kitmang, 2017). Por ejemplo, sobre la relación entre nivel socioeconómico y rendimiento escolar, se puede observar que el hecho de contar con electricidad aumenta las puntuaciones de los estudiantes en lectura (Dasso, Fernández y Ñopo, 2015). Asimismo, de acuerdo con la prueba PISA del 2015, el Perú es uno de los países con mayor desigualdad por nivel socioeconómico entre los países evaluados con esta prueba (Ñopo y Kitmang, 2017); por consiguiente, los estudiantes que se encuentran en un mayor nivel socioeconómico obtienen mejores resultados (León y Youn, 2016).

En efecto, vale la pena reconocer que la provisión de telecomunicaciones y electrificación genera aumentos en la tasa de matrícula y de asistencia escolar para los estudiantes pertenecientes a los hogares menos educados (Huaroto y Meléndez, 2013). En este contexto, de carencias y limitaciones, podemos constatar que si un estudiante de educación primaria y/o educación secundaria pertenece a un nivel socioeconómico bajo y no cuenta con estos servicios básicos, ya está condenado, de antemano, a tener un bajo rendimiento académico. Y en cuanto a la conclusión y deserción escolar, podemos apreciar que la tasa de conclusión de la población indígena es de 60.5 % y la tasa de deserción es de 7.8 %; mientras que en el caso de la población afrodescendiente, el porcentaje de conclusión se reduce en dos puntos (58.3 %) y el de deserción aumenta en más del doble (16.6 %) (Cuenca, Carrillo, Ríos, Reátegui y Ortiz, 2017).

Van Duke (2012) se propuso conocer en su investigación el mundo vivencial de las y los adolescentes y los jóvenes que dejaron la escuela por diferentes motivos. Su interés fue analizar las políticas públicas en torno a la educación urbana y rural, llegando a la conclusión de que el abandono y la deserción escolar es multicausal, consecuencia del poco interés del Estado por ofrecer una educación de calidad. Cuestiona la postura de los sistemas educativos que direccionan la responsabilidad del fracaso escolar al contexto familiar y a las características personales del estudiante; sin tomar en cuenta el mal estado de las escuelas, con docentes con múltiples problemas y expectativas frustradas, además de conflictos entre pares, mal manejados desde la escuela, oferta curricular poco significativa y pertinente, entre otras dificultades de carácter estructural históricamente no resueltas por el Estado y los sucesivos gobiernos.

> […] los adolescentes de áreas rurales se encuentran en una situación de clara desventaja frente a sus pares urbanos, pues estos tienen hogares con menor capacidad de gasto, jefes de hogar con menor nivel educativo y un mayor porcentaje de éstos no tiene como lengua materna el castellano, siendo estas variables importantes determinantes de que el adolescente solo estudie y no trabaje. (Pariguana, 2011, p. 67).

El autor plantea, como recomendación, la urgente necesidad de implementar un programa nacional de lucha contra el trabajo adolescente, el cual ataque las causas de esta problemática, poniendo énfasis en la necesidad de generar un programa de transferencias monetarias condicionadas, y propone la necesidad de seguir ampliando las investigaciones sobre el tema. Lo que no se observa con claridad es el enfoque participativo e inclusivo

que promueva autonomía y una educación liberadora y transformadora, trabajo digno, libre y liberado, y organización protagónica de los estudiantes.

1.3.6 Estado, sociedad, familia y educación secundaria rural

La misión de todo Estado es promover la organización de la sociedad y la familia, a fin de ofrecer a las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes una educación de calidad, tanto para la población del mundo urbano como para la población del mundo rural. Es por esta razón que el Estado se debe preocupar de la educación en función de las necesidades educativas; por tanto, la política educativa debe tomar en cuenta el fortalecimiento de la familia.

En este sentido, Vargas y Zevallos (2009) en su investigación procuran realizar un acercamiento a aspectos poco estudiados, que permitan identificar variables que impacten directamente en las condiciones básicas de la familia como, por ejemplo, el fallecimiento de los padres, enfermedades o accidentes muy graves, a las que denominan *shocks* negativos, habiendo encontrando información interesante con respecto a la carga de responsabilidades en los hijos, dependiendo del tipo de suceso, el género y la edad de ellos. Así, ante el fallecimiento o desempleo, la población más vulnerable es la de los hombres; mientras que, ante enfermedad de alguno de los padres, la población más vulnerable es la de las mujeres. En consecuencia, estos *shocks* negativos son los que determinan, en estos casos, las decisiones sobre el futuro educativo de las niñas, los niños y adolescentes.

En su estudio, Cueto (2004) realiza una primera caracterización, donde categoriza a las poblaciones rurales como poblaciones que sobreviven en contextos de alta pobreza, donde los estudiantes tienen una lengua materna indígena o estudian en salones multigrados, entre otras carencias. En dicha investigación se evaluó el progreso y la evolución educativa de los estudiantes de veinte escuelas de dos zonas rurales, que no obstante no arrojar data que pueda ser generalizable, nos muestran información interesante de los resultados educativos en zonas rurales. Así, el 43 % de este grupo de estudiantes llegó a la educación secundaria sin repetir; sin embargo, el 20 % había abandonado la escuela. Una de sus principales conclusiones es que el rendimiento escolar no sería determinante para la deserción o el abandono escolar, sino que son otros factores

externos o extraescolares. Estos estudiantes no mostraron tener menor rendimiento durante su trayectoria escolar.

Sin embargo, considera extrañamente que los docentes tengan muy buen criterio para decidir quiénes son promovidos de grado y quiénes son reprobados; y, como tal, quiénes repiten de grado. En efecto, los estudiantes "repitentes" no mostraban buenos resultados en las pruebas estandarizadas, lo que es una constatación de la visión del docente transmisor de conocimientos y evaluador, mas no de un docente educador y formador, centrado en el progreso integral de los estudiantes; tampoco de un docente que, en su labor pedagógica, toma en cuenta los "otros saberes" que tienen y desarrollan los estudiantes que le van a servir para la vida. Por otro lado, arroja datos respecto a las situaciones en las que ocurre la deserción escolar, reforzando la idea que ya sabemos sobre el tema; es decir, la necesidad de ingresos, las vacaciones de medio año y contacto con actividades remuneradas refuerzan la posibilidad de la deserción escolar, proponiendo poner atención a los periodos vacacionales.

Alcázar (2005) realizó su investigación tomando una muestra de adolescentes de veintitrés departamentos del Perú, para identificar los aspectos que determinan la decisión de asistir o desertar de la escuela. El acercamiento a la problemática educativa le hace llegar a la siguiente conclusión: la deserción escolar es, todavía, un problema muy grande y debe ser atendido en esa magnitud. Los resultados de la investigación encuentran que los problemas económicos, el trabajo de los adolescentes, el embarazo, el matrimonio y la convivencia son, en general, los que predisponen la deserción escolar, y están asociadas, principalmente, a la pobreza y pobreza extrema. Como en otras investigaciones similares, encuentra que las escuelas de educación secundaria rurales no están preparadas para atender necesidades específicas de las y los adolescentes, menos aún con aquellos que tienen "problemas de aprendizaje". Un problema que nos da una noción sobre lo que deberíamos detenernos para hacer un análisis más profundo y riguroso.

Vale la pena revisar la investigación de Montero (2001) sobre escuelas rurales, no obstante haber sido publicado hace diecisiete años y estar centrado solo en la educación primaria, pero es importante reconocer que es un trabajo de análisis muy completo sobre la educación en ámbitos rurales. En los primeros tres capítulos realiza una apropiada caracterización de la población ubicada en estos contextos, la vida de las familias y la situación de las niñas y los niños. En los siguientes cuatro capítulos hace una entrada a la

escuela y revisa sus tipos, su infraestructura, material educativo, uso del tiempo, tasas de escolaridad, matrícula, organización de las actividades educativas, entre otros. En los capítulos 8 y 9 desarrolla la situación de las y los docentes en ámbitos rurales, primero desde el perfil profesional y personal y, luego, entrando a sus condiciones de trabajo, situación familiar, relación entre docentes, satisfacción de necesidades, expectativas, motivación y las condiciones en las que desarrolla su servicio educativo. Los capítulos 10-16 revisan los aspectos pedagógicos y experiencias educativas innovadoras para educación primaria, que no son materia del presente estudio. Finalmente, propone una propuesta de lineamientos para la educación primaria en áreas rurales; y sobre el mundo del trabajo, la familia y la escuela.

Por otra parte, Silva (2014) analiza la problemática del trabajo infantil y su relación con la dimensión educativa, el futuro y la concreción del proyecto de vida de niñas, niños y adolescentes resulta trascendental; por ello, es necesario incorporar un análisis como el que propone la autora. Si bien no ingresa directamente a un nivel de análisis estructural, más bien explora el proceso educativo y el éxito escolar, hace un análisis muy importante sobre el trabajo durante la etapa escolar.

Esta investigación recupera la experiencia personal de varios jóvenes que trabajaron en su infancia y que, a pesar de sus adversidades, llegaron a la educación superior tecnológica y universitaria, dejando los enfoques abolicionistas y deterministas que relacionan pobreza con trabajo infantil y fracaso escolar como una ruta inequívoca. Entre sus principales conclusiones plantea que la trayectoria social depende, fundamentalmente, de vínculos humanos confiables y de calidad provenientes del entorno familiar; las fortalezas individuales y la toma de decisiones en función de las oportunidades que ofrece el entorno, es decir, el soporte de la familia y la escuela; las experiencias socioemocionales positivas en la escuela son claves para la superación personal; los jóvenes consideran que el contacto humano, la sociabilización (docentes y otros estudiantes) en la escuela es el factor de mayor motivación y valor para su vida; y, a partir de ahí, contar o construir una visión de futuro durante la trayectoria escolar.

En este sentido, debemos buscar que la educación nos prepare no solo para la ciudadanía, sino también para el trabajo y, sobre todo, para darle sentido a nuestra vida (Nussbaum, 2010). Por eso, en la líea de Capella, coincidmos con Freinet cuando señala que lo que suscita y orienta las ideas, lo que justifica el comportamiento individual de los

hombres es el trabajo en todo lo que tiene de complejo socialmente organizado; el trabajo es motor esencial, elemento de progreso y dignidad, símbolo de paz y fraternidad. De esta manera, el trabajo constituye el medio a través del cual el hombre se realiza como ser humano gracias a su potencia creadora. Es por ello que incluso se habla de la espiritualidad del trabajo (Capella, 2002).

1.3.7 La problemática del enfoque de género en las poblaciones del mundo rural, costeño, serrano y amazónico

En un país como el Perú, donde la persistente violencia contra las mujeres por parte de los hombres es consustancial entre lo masculino y femenino y su organización jerárquica, de un orden tutelar autoritario, consideramos que es indispensable trabajar el enfoque de género. En efecto, cuando se trata de hablar de género, resulta impreciso e injusto insistir en que todos estamos afectados por la violencia por igual, y a partir de ello cuestionar la particular situación de vulnerabilidad de las mujeres. Sin duda, la violencia de género en el Perú sigue siendo flagrante y endémica, no solo en el mundo urbano, sino también el rural desde tiempos inmemoriales (Motta, 2019).

Es por esta razón que el enfoque y/o perspectiva de género es un tema de análisis que tiene mucho significado y que ha sido abordado por diferentes autores e investigadores; en no pocos casos, se ha constatado que el rol de la mujer es meramente reproductora (para generar vida) y dedicarse al cuidado de los quehaceres domésticos, asumiendo la importante función de guiar los hijos en su educación. La persistencia de esta idea sobre el rol de la mujer es una proyección cultural, como un conjunto de expresiones periféricas de las dinámicas de género; podríamos hablar del sistema de género en sí mismo como un productor de violencias (Motta, 2019).

No podemos dejar de hacer memoria que, en el caso de las mujeres andinas y amazónicas rurales,

> El 12.8% de víctimas de la violencia política en el Perú fueron menores de 18 años. Ellos sufrieron: reclutamiento forzado, violencia sexual, secuestros, desapariciones, asesinatos o ejecuciones extrajudiciales, detenciones y torturas. Sólo en Ayacucho se produjeron el 56.5% de las desapariciones de niños y niñas. (Villar, 2005, p. 5)

Por otra parte, una de las particularidades más preocupantes y vergonzosas en nuestro país es que el embarazo adolescente, está relacionado a factores como pobreza, exclusión,

problemas de salud y menores oportunidades educativas y laborales. Las adolescentes rurales están más proclives a ser madres a una corta edad y su número se mantiene estable desde hace dos décadas (Urrutia y Trivelli, 2019a).

Las mujeres rurales tienen mayores restricciones para acceder a la educación superior, mientras que los hombres poseen mayor libertad (Villegas, 2016), situación que persiste también en el acceso al trabajo: las mujeres rurales tienen menos posibilidades que los hombres para acceder e insertarse al ámbito laboral, puesto que todavía se mantiene la idea de que deben cumplir trabajos relacionados al cuidado (Urrutia y Trivelli, 2018).

En una investigación realizada por Olivera (2009), en el caserío rural de Chaquira, en Piura, encontró que las mujeres tienen menos tiempo para estudiar debido al trabajo doméstico que realizan, mientras que los hombres no tienen esa responsabilidad, por lo que disponen de más tiempo para dedicarse al estudio y otras actividades, como de ocio y/o recreación. Cabe señalar, por otra parte, que el rendimiento de las niñas que nacen en un contexto de pobreza y en área rural es menor que el de los niños en las mismas condiciones en las tres pruebas que administraron los investigadores cuando los estudiantes tenían quince años de edad (Cueto, León y Felipe, 2019).

Asimismo, es importante mencionar que, a diferencia de los hombres, el 66 % de las mujeres de zonas rurales entre 15 y 49 años de edad ha sufrido algún tipo de violencia por parte de su pareja, lo que da lugar a las brechas de género también en el ámbito rural; y que, sumado al contexto social, económico, político y cultural, disminuye las posibilidades de las mujeres de acceder a la educación superior tecnológica y universitaria. Según la Organización Niños del Milenio, son más los hombres que siguen estudios postsecundarios en universidades, en comparación con las mujeres; y entre las posibles causas se encuentran las prácticas culturales que aún discriminan al género femenino por su condición de tal. El factor cultural también influye en las condiciones de desigualdad, pobreza y pobreza extrema entre hombres y mujeres egresados de la educación rural (INEI, 2020)

En cuanto a lo económico, la principal actividad en las zonas rurales es la pequeña y mediana agricultura (Galarza y Díaz, 2016; Webb, 2013), la mayoría de las jóvenes rurales trabaja en este sector económico (Boyd, 2014). En el Perú, la pequeña y mediana agricultura se caracterizan por tener bajos niveles de productividad, escasos ingresos,

inexistente acceso al mercado de capitales, falta de preparación para solucionar eventos negativos inesperados, pocas hectáreas por productor, bajo capital económico, cultural y social (Bourdieu), limitadas competencias y carente de asistencia técnica (Trivelli, Escobal y Revesz, 2006). Desde el gobierno de Fujimori en adelante, no se formularon políticas económicas y sociales[4] significativas para ayudar y/o promover la pequeña y mediana agricultura en el Perú (Eguren, 2015).

1.3.8 La educación pública en el Perú: racismo, clasismo, estigmatización en la ruralidad y cierre social

Siguiendo las ideas de Nelson Manrique (1999), no podemos dejar de señalar que la educación pública en el Perú siempre ha estado marcada por el racismo contra los indígenas como uno de los principales componentes de la dominación social que se instauró en la república oligárquica en el siglo XIX. El racismo cumple una función crucial en legitimar la exclusión, pues "naturaliza" las desigualdades sociales, económicas y educativas. Uno de los grandes forjadores del pensamiento educativo en el Perú fue Alejandro O. Deustua, personaje muy influyente dentro del mundo cultural y político peruano, quien ocupó cargos importantes en la escena nacional: senador de la República, ministro de Justicia, director de la Biblioteca Nacional, rector de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, diplomático y funcionario enviado al extranjero en diversas misiones para estudiar los modernos sistemas de enseñanza. En uno de los últimos textos de su vasta producción, publicado en 1937, sentaba su posición sobre los indígenas:

> El Perú debe su desgracia a esa raza indígena, que ha llegado, en su disolución psíquica, a obtener la rigidez biológica de los seres que han creado definitivamente su ciclo de evolución y que no han podido transmitir el mestizaje las virtudes propias de razas en el período de su progreso […]. Está bien que se utilicen las habilidades del indio; mucho mejor que se ampare y defienda contra sus explotadores de todas las especies y que se introduzca en sus costumbres los hábitos de higiene de que carece. Pero no debe irse más allá, sacrificando que serán estériles en esa obra superior y que serían más provechosos

[4] Dentro de este nuevo enfoque para abordar las políticas sociales, el crecimiento es un factor necesario, pues este provee los recursos; en otras palabras, financia la política social. La estabilidad de los ingresos fiscales y el consenso político necesario para asignar los recursos a la inversión social de modo permanente surgen como elementos claves. Dado que la estabilización es la base para el crecimiento, puede establecerse un nexo en tres conceptos: estabilización + crecimiento económico + políticas sociales = desarrollo (Parodi, 2004).

> en la satisfacción urgentes de otras necesidades sociales. El indio no es ni puede ser sino una máquina. Para hacerla funcionar bastaría aplicar los consejos que el Dr. E. Romero, ministro de Gobierno, en una importante circular a los prefectos.[5] (Deustua, 1937; citado por Manrique, 1999, p. 19).

El pensamiento de Deustua sintetiza un sentido común racista ampliamente extendido en el Perú antes de la Segunda Guerra Mundial. Como podemos ver, se trata de ideas que aún están presentes en los sectores más retrógrados de la sociedad peruana, los cuales siguen considerando no solo a los indígenas, sino también a los afroperuanos y mestizos como poblaciones de razas inferiores que no tienen derecho a la educación (Manrique, 1999).

Por otra parte, vale la pena recordar que el pensamiento de Deustua fue internalizado en el imaginario popular y las representaciones sociales de los peruanos. Al respecto, desde la antropología, Carlos Iván Degregori (2015), cuando estudió el tema de la educación en el Perú, manifestó lo siguiente:

> Precisamente el año mismo en que sucedieron los acontecimientos que vamos a relatar, Julio Cotler (1969: 167) había constatado que, de 499 campesinos entrevistados en seis comunidades y una hacienda del Cusco, el 52% estaba todavía de acuerdo con la afirmación de que "los indios han nacido para servir y obedecer al misti". Pero ya entonces, ese fatalismo se batía en retirada: 76% de esos mismos campesinos consideraba que si los indios tuvieran educación que los mestizos estarían en igualdad de condiciones para desempeñar cualquier ocupación, y el 91% declaraba que "por medio de la educación un hombre puede a ser lo que quiere". (Cotler, 1968: 173; citado por Degregori, 2015, p. 39).

En consecuencia, esa confianza prácticamente unánime y, diríamos, ilimitada en la escuela tiene que ver con la expansión del mercado y el Estado hacia las zonas rurales andinas (Degregori, 2015), ya que después de la reforma agraria estaba en curso la conformación de una nueva ruralidad en las comunidades costeñas, andinas y amazónicas.

De lo expuesto, podemos inferir que la clase dirigente en el Perú no ha sido capaz de responder creativamente para incorporar vastos sectores de las poblaciones indígenas, afroperuanas y mestizas del mundo rural costeño, serrano y amazónico a una educación

[5] Nótese que la descalificación racial de los indígenas se extiende a su descendencia mestiza, de tal manera que los únicos integrantes de la nación verdaderamente aptos terminan siendo los descendientes de los conquistadores españoles y los inmigrantes de Europa y Estados Unidos, racialmente no contaminados.

de calidad. Es por esta razón que debemos ser conscientes de que la historia juzgará a esta clase dirigente por los juicios estigmatizantes y segregacionistas que emitieron sobre lo que hicieron o dejaron de hacer en favor de la educación para los sectores populares.

Carlos Iván Degregori (2015) asegura que las regiones de Huancavelica, Ayacucho y Apurímac aparecen rezagadas en el proceso de escolarización masiva. Es así como, en los censos de 1961, 1972 y 1981, aparecen en los tres últimos lugares en porcentaje de población alfabeta. En 1981, con el 45 % de analfabetos mayores de quince años, Ayacucho ostentaba las más altas tasas de analfabetismo urbano y rural en todo el país, superado únicamente por Apurímac (52,1 %); Huancavelica (44 %) se ubicaba ligeramente por debajo de Ayacucho y los otros bastante lejos del resto del país (Degregori, 2015). De acuerdo con este telón de fondo, los efectos de la ruralidad en los procesos socioeducativos en la educación secundaria rural en las regiones de Loreto, Cajamarca y La Libertad, lamentablemente se repite.

Asimismo, las investigaciones de Cueto, Miranda y Vásquez (2016) dan como resultado que la etnicidad, pobreza, discapacidad e inequidad de género se asocian con los logros de aprendizaje en la educación básica; mientras que los factores clave para la deserción escolar están relacionadas con la pobreza de la familia de los estudiantes, la mayoría de edad y la condición de mujer (Cueto, 2004).

En lo que respecta a la etnicidad, los estudiantes con antecedentes indígenas tienen menos probabilidades de concluir la educación secundaria en comparación con los blancos y mestizos (Guerrero, 2014), además de presentar menor rendimiento en las pruebas estandarizadas (Cueto, León y Felipe, 2019). Sumado a esto, los afroperuanos tienen menor acceso a la educación primaria y secundaria (Benavides, Sarmiento, Valdivia y Moreno, 2013).

Con relación al nivel económico del estudiante, sigue siendo un factor clave para los logros educativos y en mayor medida si es que son menos pobres (Cueto, 2004). Vale la pena señalar que, según la prueba PISA del 2015, Perú es uno de los países con mayor desigualdad por nivel socioeconómico entre los países evaluados con esta prueba (Ñopo y Kitmang, 2017); de hecho, los estudiantes que tienen un mayor nivel socioeconómico obtienen mejores resultados (León y Youn, 2016). Los estudiantes de lenguas originarias y/o indígenas evaluados con la prueba PISA, tanto en Comunicación Integral y Compresión Lectora como en Razonamiento Matemático presentan mayores dificultades.

La educación pública en el Perú está destinada para los estudiantes más pobres que son los que no pueden pagar para estudiar en una escuela particular. Sin embargo, los estudiantes que logran tener dinero suficiente para acceder a un colegio privado lo hacen para no ser estigmatizados socialmente, y de forma negativa por el solo hecho de haber pasado por un colegio público (Vergara, 2013).

Por otra parte, es necesario señalar que la escuela pública en el Perú es darwiniana, debido a que no existe, por parte de las instituciones, programas sociales para apoyar a los estudiantes que se atrasan o que están en situación de riesgo y que se ven obligados a abandonar la educación. Las escuelas deberían implementar programas acordes a las necesidades específicas de cada estudiante (Cueto, 2004).

Cabe subrayar que, en la actualidad, existe una alta deficiencia y diferencia en la calidad educativa (Cueto, 2004). En efecto, no podemos dejar de señalar que en los colegios rurales existen serias deficiencias, principalmente en infraestructura, equipamiento y formación integral de los estudiantes (Uccelli, Montero y De Belaunde, 2014). Además, los estudiantes tienen numerosas dificultades y problemas para acceder a los colegios; y, si lo hacen, no están predispuestos para aprender lo que se les enseña; y, si aprenden los conocimientos, no responden a las necesidades de los estudiantes, lo que significa que, de antemano, están excluidos de la educación (Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica, 2011).

Sumado a los problemas antes señalados, los estudiantes rurales asisten mayoritariamente a escuelas multigrado, mostrando un menor rendimiento en las pruebas. Es por esta razón que no causa sorpresa que la migración de la zona rural a la urbana ocurre en una edad que oscila entre los 5 y 8 años, por la posibilidad de mejorar los resultados educativos, tampoco debe sorprender que los estudiantes rurales obtengan consistentemente resultados más bajos en comparación con los estudiantes urbanos (Cueto, León y Felipe, 2019).

Cabe hacer una mención especial sobre los estudiantes con discapacidad y/o habilidades especiales que en el ámbito rural tienen menores oportunidades para acceder a la educación primaria y secundaria; y, en caso de acceder, se caracterizan por tener muy bajo rendimiento académico (Cueto, Rojas, Dammert y Felipe, 2018).

Por otra parte, en el contexto de la ruralidad existe una alta relación entre origen social y acceso a la educación superior (Benavides, 2004). Los estudiantes indígenas que

son pobres, con padres menos instruidos, que estudiaron en escuelas públicas y radican en zonas rurales, tienen menos probabilidades de acceder a la educación superior (León y Sugimaru, 2013). Porque además los centros de educación superior tienen dificultades para incluir y retener a las poblaciones indígenas debido a la falta de prácticas interculturales (Cuenca y Ramírez, 2015). Así, los jóvenes que culminan su educación secundaria y logran acceder y/o ingresar a la educación superior, o están más próximos a conseguirlo, provienen de familias que han apostado claramente por invertir en la educación de sus hijos, aun cuando los recursos económicos sean escasos y limitados (Guerrero, 2014).

El cierre social en el Perú proviene de múltiples factores, uno de ellos es la pertenencia étnica-cultural. En el mundo occidental, en general, las desigualdades sociales se expresan a través de las diferencias materiales, pero estas son justificadas y legitimadas a través de constructos socioculturales en torno al estatus (Bourdieu, 2007). En nuestro país, uno de los factores que limitan el establecimiento del estatus es el origen de las personas. Y en cuanto a las minorías indígenas o étnicas, estas tienen mayores probabilidades de ser pobres que cualquier otro grupo social. No perdamos de vista que existen diferencias significativas en los ingresos de trabajadores predominantemente blancos con los de aquellos predominantemente indígenas (Torero, Saavedra, Ñopo y Escobar, 2004). Por otra parte, cabe llamar la atención que de las 5 771 885 personas que viven en zonas rurales 1 884 785 se autoidentifican como indígenas (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2017).

Otro factor, que no podemos obviar, es que las personas de origen indígena tienen muchas desventajas por el hecho de estar ubicadas en el fondo de la estructura social; por tanto, son víctimas de exclusión social en los mercados laborales, porque no han podido acumular capital físico y humano, tan indispensables y necesarios para ocupar buenos puestos laborales, además por limitaciones de acceder al uso de los bienes públicos y aprender nuevas tecnologías en un mundo globalizado y competitivo (Benavides, Valdivia y Torero, 2007).

No debemos ignorar que la parte económica y cultural juegan un papel determinante en la perpetuación de la pobreza. De acuerdo con los datos de Unicef, el porcentaje de incidencia de la pobreza en la población indígena es casi el doble que el de la población cuya lengua materna es el castellano (Cuenca *et al*., 2017). La pobreza en las

personas con una lengua nativa (quechua, aimara o lenguas amazónicas) es de 32,4 %, mientras que en la población que tiene como lengua materna el castellano es de 17,5 % (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2019).

Ahora bien, en cuanto a la relación entre cultura y poder acceder a un buen nivel económico, Phillip Brown señala que se requiere: la *credencial* (título universitario), que debe ser entendida como la llave que desbloquea puertas, pero no las abre; para abrir la puerta, se necesita como agregado el capital social y cultural apropiado. El *paquete de la personalidad*, que es la combinación de credenciales, habilidades técnicas y cualidades carismáticas. Y la *educación "social"* adecuada para la selección (citado en Huber y Lamas, 2017). En cualquier proceso de selección hablar el castellano es lo primero en ese "paquete de la personalidad".

En este sentido, las diferencias en el éxito escolar por características étnico-culturales también se pueden evidenciar. Los estudiantes con lengua materna que no es el español poseen menos años de escolaridad que aquellos cuya lengua materna sí lo es. Además, los años de escolaridad aumentan mientras el color de piel es más blanco, en comparación de los indígenas que tienen piel oscura o aceitunada (Torero, Saavedra, Ñopo y Escobar, 2004).

Otro punto clave para el cierre social es el lugar donde viven las personas. Los que se encuentran en las zonas rurales del Perú tienen menos posibilidades de posicionarse en mejores niveles socioeconómicos. No debemos ignorar que los servicios sociales en las zonas rurales tienen baja cobertura; por ejemplo, el acceso al agua es de alrededor del 70 %, al desagüe de cerca del 20 % y el ingreso económico per cápita por hogar es, aproximadamente, 2,5 veces menor que los hogares de las grandes ciudades (Urrutia y Trivelli, 2019a).

Como se puede colegir y observar, existen un conjunto de problemáticas asociadas e inmersas en la ruralidad que no solo afectan las condiciones de vida, sino también afectan directamente las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo. Sin embargo, estos no son evidenciados por los propios usuarios del sistema educativo, los estudiantes y sus familias, asumiendo una sobrecarga de costos económicos y sociales que limitan sus procesos de aprendizaje y los ponen en amplia desventaja en comparación con el mundo urbano.

1.4 Formulación del problema de investigación

1.4.1 Preguntas de investigación

- ¿Cuál es la percepción de los actores educativos sobre los efectos de la ruralidad en los procesos socioeducativos de la educación secundaria en las regiones Cajamarca, La Libertad y Loreto?

Desagregando la pregunta principal, formulamos las preguntas específicas que nos permitan comprender la multidimensionalidad de la ruralidad y su impacto en la educación secundaria rural en los procesos socioeducativos de los estudiantes en las regiones Loreto, Cajamarca y La Libertad:

- ¿Cuáles son los efectos de la ruralidad en la gestión e implementación del servicio educativo de secundaria?

- ¿Cómo se manifiestan los efectos de la ruralidad en la trayectoria educativa de las y los estudiantes de educación secundaria?

1.4.2 Objetivos de investigación

Objetivo general:

- Conocer la percepción de los actores educativos sobre los efectos de la ruralidad en los procesos socioeducativos de la educación secundaria de las regiones Cajamarca, La Libertad y Loreto.

Objetivos específicos:

- Conocer las percepciones de los actores sobre los efectos de la ruralidad en la gestión e implementación del servicio educativo de la educación secundaria.
- Conocer las percepciones de los actores educativos sobre los efectos de la realidad rural en la trayectoria educativa de las y los estudiantes de educación secundaria.

1.4.3 Hipótesis

Hipótesis general:

- Los actores educativos del sector Educación cuentan con una percepción desarticulada y diversa sobre los efectos de la ruralidad en los procesos socioeducativos de la educación secundaria; por ello, la implementación del servicio educativo, tanto a nivel de gestión como a nivel académico, no ha significado mejoras en la trayectoria educativa, afectando directamente el logro de aprendizajes y la formación integral y, por ende, ha afectado la construcción de los proyectos de vida.

Hipótesis específicas:

- Los actores educativos del sector Educación (Minedu, DRE, UGEL, IIEE) presentan una diversidad de opiniones muy desarticuladas, las cuales están haciendo muy difícil alcanzar óptimos niveles de coordinación y trabajo conjunto en la gestión e implementación del servicio educativo de zonas rurales.

- El desconocimiento y los mitos relacionados a la realidad rural generan efectos permanentes sobre la trayectoria educativa de la educación secundaria e impiden mejorar los logros de aprendizaje necesarios para la construcción de ciudadanía y capital humano.

CAPÍTULO II

ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Metodología de la investigación

La presente investigación es de tipo cualitativo e interpretativo, lo que nos ayudará a la comprensión, explicación y configuración de los discursos y prácticas sociales sobre la educación secundaria rural, ubicándola en su devenir histórico y sociológico, y considerando sus contextos sociales, económicos, políticos y culturales, cambiantes y turbulentos. Es así como hemos realizado una exhaustiva recopilación de datos e investigaciones académicas concernientes a la educación desde las diferentes disciplinas de las ciencias sociales en el contexto de la ruralidad. Es el resultado de una larga práctica social profesional de acompañamiento paciente e impaciente (Freire, 2014).

2.1.1 Naturaleza de la investigación cualitativa

La investigación cualitativa es un enfoque amplio y multifacético que engloba diversas tradiciones intelectuales, filosóficas y metodológicas. Su naturaleza no monolítica la convierte en un mosaico de perspectivas que varían en sus concepciones sobre la realidad, los métodos para estudiarla y lo que constituye evidencia válida. Esta diversidad de enfoques incluye tradiciones como la teoría fundamentada, la etnografía, el análisis narrativo, los estudios culturales, la sistematización de experiencias, entre otros, cada uno con sus propios presupuestos teóricos y metodológicos.

Lejos de estar limitada a una única manera de proceder, la investigación cualitativa se caracteriza por su capacidad interpretativa y su enfoque naturalista. Esto implica que los investigadores se sumergen en los contextos naturales de los fenómenos, buscando entenderlos desde los significados que las personas les atribuyen. Además, es multimetódica, ya que emplea diversos materiales empíricos como entrevistas, observaciones, textos históricos, narrativas y análisis visuales, con el fin de construir una comprensión rica y holística de los problemas sociales y humanos.

Su fragmentación actual refleja la evolución de las distintas tradiciones, que no comparten necesariamente una orientación común. Sin embargo, esta pluralidad no debe interpretarse como una debilidad, sino como una riqueza que permite explorar la realidad desde múltiples ángulos, adaptándose a las complejidades del mundo social y a las

necesidades específicas de cada investigación. Así, la investigación cualitativa sigue siendo un enfoque esencial para comprender los matices de la experiencia humana en contextos diversos.

La investigación cualitativa en el ámbito de las ciencias sociales se presenta como una herramienta fundamental para comprender y analizar las dinámicas sociales, culturales y políticas desde una perspectiva que prioriza la subjetividad y el contexto histórico-social. Esta metodología no solo busca describir realidades, sino también generar conocimiento crítico que dialogue directamente con las teorías sociales y contribuya al entendimiento de los procesos de transformación y cambio social. Desde su relación con la teoría social, la investigación cualitativa se alimenta de marcos teóricos que permiten interpretar las prácticas, estructuras y significados presentes en la vida social. A su vez, los datos generados cualitativamente retroalimentan estas teorías, desafiando supuestos existentes y proponiendo nuevas formas de entender las relaciones sociales y los fenómenos colectivos. Este diálogo constante entre teoría y práctica posiciona a la investigación cualitativa como un motor clave para el desarrollo y la renovación de las ciencias sociales.

Además, su carácter transformador radica en su capacidad para visibilizar desigualdades, tensiones y conflictos sociales, así como las resistencias y agencias de los actores involucrados. A través de metodologías como la etnografía, el análisis del discurso o los estudios de caso, se exploran las relaciones de poder y las estructuras de dominación que operan en distintos contextos, permitiendo identificar oportunidades para el cambio social y la acción colectiva.

2.1.2 Características esenciales de la investigación cualitativa

La investigación cualitativa se caracteriza por tratar de comprender cómo las personas interpretan y viven su realidad social. Su interés principal radica en explorar los significados, las experiencias y perspectivas de los participantes, considerando el contexto y los procesos en los que están inmersos. Este tipo de investigación no busca imponer estructuras rígidas, sino que privilegia una aproximación flexible, reflexiva y abierta a la diversidad de voces y prácticas sociales.

En términos metodológicos, la investigación cualitativa utiliza estrategias interpretativas e inductivas que permiten generar conocimiento a partir de los datos

recolectados. Es un proceso interactivo en el que se destacan las relaciones entre el investigador y los participantes, reconociendo que la subjetividad del investigador y su reflexión sobre el proceso forman parte integral de la producción de conocimiento. A través de métodos como entrevistas, observación y análisis narrativo, la investigación se adapta al contexto específico y busca capturar la riqueza y complejidad de las prácticas sociales.

La finalidad de este enfoque es descubrir aspectos nuevos, desarrollar teorías que se fundamenten en la realidad estudiada y ofrecer una comprensión profunda de los fenómenos sociales. Más allá de describir, busca interpretar, construir y contextualizar las experiencias individuales para conectarlas con una visión teórica más amplia. Esta capacidad para particularizar, capturar matices y resaltar la singularidad de cada caso le permite generar conocimientos que no solo describen lo que ocurre, sino también cómo y por qué sucede.

2.1.3 Componentes de la investigación cualitativa

Los componentes principales de la investigación cualitativa se pueden resumir en tres pilares fundamentales: los datos, los procedimientos analíticos y el informe final. Cada uno desempeña un rol esencial en el desarrollo de este tipo de estudios y se interrelaciona, de manera dinámica, a lo largo del proceso investigativo.

Los datos representan la materia prima de la investigación cualitativa. Su recolección se realiza de forma intencionada, siempre vinculada a la pregunta de investigación, y a menudo en contextos naturales para capturar la riqueza y profundidad de las experiencias humanas. Los datos incluyen una diversidad de fuentes, como entrevistas, observaciones, narrativas personales, documentos de vida, imágenes, artefactos culturales y discursos orales. Esta variedad permite reflejar las múltiples dimensiones de los fenómenos sociales y evitar enfoques reduccionistas.

Analizar los datos cualitativos implica ir más allá de una simple descripción. Es un proceso reflexivo que debe capturar la complejidad inherente a la realidad social, guiado por interpretaciones progresivas durante la investigación. Este análisis requiere densidad conceptual, conexiones profundas entre los conceptos y un examen minucioso de los datos. Además, el análisis no es neutral; está influido por las perspectivas teóricas y epistemológicas del investigador, quien debe ser transparente y crítico respecto a sus propias decisiones y métodos.

El informe final constituye la etapa en la que se presentan los resultados y se exponen los hallazgos de manera coherente y detallada. Este informe no solo comunica los resultados, sino que también debe incluir una reflexión sobre los procedimientos analíticos utilizados, lo que permite a otros investigadores replicar o contrastar los hallazgos.

Como vemos, la investigación cualitativa no se limita a recopilar información; se trata de un proceso integral que combina la riqueza de los datos, la profundidad del análisis y la claridad en la comunicación de los hallazgos. Este enfoque holístico permite comprender y representar la complejidad de los fenómenos sociales desde una perspectiva reflexiva y rigurosa.

2.1.4 Estrategias de indagación y paradigmas interpretativos

El diseño de la investigación cualitativa es una guía flexible que conecta los paradigmas teóricos con las estrategias de indagación y los métodos de recolección de datos empíricos. Este diseño orienta al investigador hacia las preguntas clave que se deben responder y hacia las estrategias más eficaces para obtener la información necesaria. A través de él, se establecen vínculos entre el investigador, los contextos de estudio, las personas y los materiales relevantes, asegurando que las preguntas de representación y legitimación sean atendidas de manera adecuada.

Las estrategias de indagación constituyen el puente entre los paradigmas teóricos y el mundo empírico. Estas incluyen herramientas, enfoques y prácticas como estudios de caso, metodologías fenomenológicas, biográficas e históricas. Cada estrategia tiene una historia y literatura específicas que orientan su aplicación. Estas estrategias no solo permiten la recolección de datos, sino que también implementan los paradigmas en escenarios concretos, asegurando que el proceso investigativo refleje la riqueza y diversidad de los fenómenos sociales.

2.1.4.1 Métodos de recolección y análisis de datos

La recolección de datos en investigación cualitativa se lleva a cabo mediante una variedad de métodos, como entrevistas, observaciones, análisis de documentos, materiales visuales o incluso experiencias personales. En paralelo, el análisis de estos datos también se

diversifica a través de estrategias, como análisis narrativo, semiótico o de contenido. En un contexto donde los materiales cualitativos son abundantes, el investigador recurre a herramientas y tecnologías para organizar, manejar e interpretar la información de manera efectiva, lo que facilita la extracción de patrones y significados relevantes.

El método que se ha usado en la presente investigación es el de *intervención sociológica*, que consiste en sustituir el estudio a la distancia de los actores sociales y los campos sociales problemáticos por el estudio entre el investigador y los actores sociales en la ruralidad, desde una mirada y pensamiento social distinto para el siglo XXI, donde los investigadores interactúan y colaboran con los actores sociales a sentir y pensar sobre sí mismos, para de este modo contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa, justa, humana, democrática, digna y solidaria (Touraine, 2009).

El método de intervención sociológica, desarrollado por Alain Touraine, representa una estrategia de investigación profundamente colaborativa que busca no solo comprender las dinámicas de los colectivos sociales o las comunidades, sino también permitir que los propios actores involucrados participen activamente en la construcción del conocimiento sobre su realidad. Este enfoque parte del principio de que los colectivos sociales son agentes clave en la transformación de la sociedad, por lo que resulta esencial que sus voces, experiencias y perspectivas ocupen un lugar central en el proceso investigativo.

Un aspecto fundamental de este método es la co-construcción del conocimiento. En lugar de imponer una interpretación externa, el investigador asume el rol de facilitador, ayudando a los actores sociales a reflexionar sobre sus propias prácticas, estrategias y significados. El conocimiento generado se produce a través de un diálogo entre iguales, en el cual los participantes aportan su experiencia vivida y el investigador, su marco analítico. Esto asegura que los resultados sean relevantes y auténticos, ya que están estrechamente vinculados a las realidades de los sujetos involucrados.

La interacción entre el investigador y los actores sociales se caracteriza por un diálogo activo y horizontal. Esta relación reconoce a ambas partes como expertas en diferentes dimensiones del fenómeno estudiado. Mientras que el investigador contribuye con herramientas teóricas y metodológicas, los actores sociales ofrecen una perspectiva única basada en su experiencia directa. Esta dinámica fortalece la idea de que los actores

sociales no son objetos pasivos de estudio, sino sujetos activos y críticos que co-participan en el proceso investigativo.

Otro elemento clave del método es el respeto por la autonomía y el protagonismo de los actores sociales. Touraine (2009) reconoce que los colectivos sociales comprenden mejor sus propios intereses, desafíos y objetivos, por lo que el investigador debe facilitar un espacio donde puedan analizar su contexto y redefinir sus estrategias de acción. Este enfoque busca empoderar a los colectivos sociales, permitiéndoles fortalecer su capacidad de agencia frente a las estructuras de poder existentes.

Además, el método de intervención sociológica no se limita a interpretar el contexto actual, sino que también se orienta hacia la acción transformadora. La colaboración entre el investigador y los actores sociales fomenta una reflexión sobre cómo pueden fortalecer su influencia y transformación social, situando sus luchas dentro de un marco más amplio de cambio. Este enfoque no solo aporta herramientas analíticas, sino también contribuye al fortalecimiento de los colectivos sociales como agentes de transformación.

Por último, este método se sustenta en un análisis compartido y contextualizado. Investigador y actores sociales trabajan juntos para comprender cómo las dinámicas de poder, los cambios históricos y las tensiones sociales afectan las acciones colectivas. Este análisis conjunto permite generar una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno, difícil de lograr desde una perspectiva unilateral.

El conocimiento sociológico no puede producirse únicamente desde una posición externa al objeto de estudio; debe construirse en interacción con los actores sociales, quienes son los verdaderos sujetos de la acción histórica. No se trata de estudiarlos como si fueran objetos inertes, sino de comprender su acción como una práctica que construye significados en un contexto de conflicto y cambio (Touraine, 2009).

2.2 Tipo y diseño de la investigación

En la presente investigación cualitativa hemos analizado el lenguaje, los discursos y el saber popular como constitutivo de la practica social, mostrando que el lenguaje es una construcción social y que el sujeto es un actor social, político y económico.

> Si bien es cierto que una de las características de los enfoques cualitativos de la investigación en ciencias sociales es la íntima relación existente entre diseño, técnicas, análisis y construcción teórica —que la práctica invalida una separación tajante de las etapas de la misma—, es lícito, y además conveniente, intentar mostrar cómo se pueden reagrupar dichas prácticas según alguna orientación dominante que las asemeje y diferencie. (Scribano, 2007, pp. 23-24)

Es en este sentido que nuestra investigación cuestiona la episteme de la racionalidad instrumental eurocéntrica y, como tal, postula al sujeto como actor de práctica y productor de saberes, rompiendo la separación sujeto-objeto y convirtiendo a los grupos populares en investigadores que sienten, piensan y perciben la colonialidad del saber y el conocimiento (Quijano, 2022), como parte de la dominación que no solo es económica y política, sino que es resultado de la forma cómo nos han impuesto el pensamiento eurocéntrico y neocolonial a través de la educación occidental (Mejía, 2011).

Asimismo, siguiendo a Michel Foucault (1968), el análisis del discurso representa, en realidad, el análisis de los saberes, conocimientos adquiridos en la vida cotidiana mediante diversas formas de representación discursiva. En ese sentido, son discursos hegemónicos que corresponden a una época. Así, la trama discursiva representa el entendimiento intersubjetivo de una sociedad en un periodo de tiempo determinado, y cómo estos discursos reflejan la forma de lo que se dice, y lo que no se dice, y que se aprende desde la infancia como parte de las relaciones subjetivas e intersubjetivas en la sociedad.

El aprendizaje desde la infancia, de los discursos en las relaciones subjetivas e intersubjetivas de la sociedad, nos permite comprender y explicar la realidad y cómo analizamos y entendemos los hechos sociales, económicos, políticos y culturales que son producto de esta trama discursiva que condiciona la manera de cómo vemos la ruralidad y que indudablemente responde a una trama histórica del saber y la conciencia impuesta en la diferenciación social, asentada en principios de etnia, raza y condiciones de igualdad y semejanzas, pero que después se nos impone la idea de que todo lo rural es inferior y diferente al mundo urbano occidental.

Esto nos lleva a afirmar que la "ciencia eurocéntrica" es un producto cultural e histórico que tuvo su origen y desarrollo en una cultura local, cuyas pretensiones de homogenización y universalización han tenido notorio éxito, en el sentido de que todo lo que está relacionado con el mundo rural es empírico e inferior. Es por esta razón que

Aníbal Quijano (2022) proponía hacer una revolución epistemológica desde adentro y en contra para descolonizar el poder y el saber, a fin de que la educación rural sea planteada desde los intereses de los grupos oprimidos y el sufrimiento de sus víctimas, haciendo de la pedagogía un hecho político cultural que visibiliza la existencia de saberes que no se mueven en la lógica formal del llamado "conocimiento universal" (Mejía, 2011).

2.3 Población, muestra y unidad de análisis

En el contexto de una investigación cualitativa, el universo se concibe como el conjunto total de experiencias, prácticas o significados vinculados al fenómeno de interés. Dentro de este universo, la población se define como el grupo de personas, contextos o situaciones que reúnen las características necesarias para ser incluidas en la investigación. Dado que la investigación cualitativa busca profundidad más que representatividad estadística, se selecciona una muestra intencional que permita explorar el fenómeno en su riqueza y diversidad. Esta muestra, aunque más pequeña que en investigaciones cuantitativas, se elige estratégicamente para garantizar una comprensión integral del problema estudiado.

La unidad de análisis, en este contexto, define el foco específico dentro de la muestra. Es aquello que será observado, interpretado o descrito, como las narrativas personales, las dinámicas grupales o los procesos culturales. En la investigación cualitativa, la relación entre la unidad de análisis, el universo, la población y la muestra es flexible y dinámica, adaptándose a las características del fenómeno y las necesidades del investigador para generar interpretaciones profundas y significativas.

Este enfoque interrelacionado asegura que cada etapa del diseño cualitativo mantenga coherencia, permitiendo capturar la complejidad del fenómeno estudiado y responder a las preguntas planteadas con rigor interpretativo.

2.3.1 Población de estudio

La población de estudio y/o investigación ha estado constituida por los especialistas de educación rural del Minedu, de las Direcciones Regionales Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL); por los directores de las instituciones educativas rurales, los docentes de educación secundaria rural, los representantes de padres de familia y los estudiantes de educación secundaria rural, distribuidos de la siguiente manera:

- Cinco (5) especialistas de educación rural del Minedu.
- Seis (6) especialistas de educación secundaria de las DRE de Loreto, Cajamarca y La Libertad.
- Seis (6) especialistas de las UGEL de Loreto, Cajamarca y La Libertad.
- Seis (6) directores de instituciones educativas rurales.
- Seis (6) docentes de educación secundaria rural.
- Seis (6) representantes de padres de familia.
- Doce (12) estudiantes de educación secundaria rural de Loreto, Cajamarca y La Libertad.

Nuestro principal interés fue conocer el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un fenómeno social en la ruralidad, con la finalidad de poder comprender y explicar la realidad social, económica, política y cultural mediante la significación en su estructura dinámica (Mejía, 2002), en las instituciones educativas de educación secundaria rural de las regiones de Loreto, Cajamarca y La Libertad.

2.3.2 Muestreo cualitativo

La muestra cualitativa y/o muestreo cualitativo opera como un número reducido de casos que contienen características de la totalidad. La muestra de este estudio cualitativo es representativa, porque posibilita reproducir las características principales del universo del objeto de estudio por ser un reflejo del universo que nos ayuda a estudiar, describir y explicar el objeto de estudio (Mejía, 2002). Aunque cabe señalar que no busca representar, de manera estadística o probabilística, al universo.

La selección de la muestra ha sido no probabilística e intencional, con base en el valor de los actores como informantes clave que cumplen actividades en instancias del sector Educación, desde las direcciones regionales, las unidades de gestión educativa local o en las instituciones educativas de educación secundaria rural, caracterizadas por la heterogeneidad de los actores educativos.

La muestra, como tal, ha estado constituida por especialistas de educación rural del Minedu, de las DRE y UGEL, por los directores de las instituciones educativas rurales, docentes de educación secundaria rural, representantes de los padres de familia y estudiantes de educación secundaria rural de las regiones de Loreto, Cajamarca y La Libertad.

2.3.3 Punto de saturación

En el marco de la investigación cualitativa, el punto de saturación constituye un concepto clave para determinar el momento adecuado en el cual la recolección de datos puede considerarse suficiente. Este punto se alcanza cuando los datos adicionales ya no aportan nueva información relevante al fenómeno estudiado ni enriquecen el análisis, marcando así un límite natural para la profundización investigativa.

El punto de saturación está estrechamente vinculado a la naturaleza inductiva de las metodologías cualitativas, que priorizan la exploración y comprensión profunda de significados, experiencias y relaciones. A medida que el investigador analiza y compara los datos recolectados, identifica patrones, temas recurrentes y variaciones significativas. La saturación ocurre cuando dichos patrones se estabilizan y las categorías emergentes están adecuadamente desarrolladas en términos de densidad y diversidad conceptual.

Este concepto, más que un criterio numérico depende de la interacción entre el investigador, los datos y los objetivos del estudio. Influyen en su determinación factores como la complejidad del fenómeno, la diversidad de los participantes y la profundidad del análisis. En el momento en que se considera que la saturación ha sido alcanzada se detiene el recojo de información. En este sentido, requiere un juicio crítico por parte del investigador, quien debe estar atento no solo a la repetición de la información, sino también a la riqueza y exhaustividad de las interpretaciones construidas.

Es importante subrayar que la saturación no implica detener la recolección de datos de manera arbitraria, sino asegurar que las categorías y conceptos sean suficientemente robustos para responder a las preguntas de investigación con coherencia y profundidad. Por ello, el investigador debe combinar la sensibilidad teórica con un análisis constante para determinar cuándo el punto de saturación ha sido alcanzado, garantizando la validez y riqueza del estudio cualitativo.

En la presente investigación se alcanzó la saturación de los datos después de haber entrevistado a un nutrido conjunto de actores socioeducativos, quienes desde sus diferentes roles y actuaciones expresaron sus visiones de la realidad social y de su experiencia respecto del sistema educativo en la ruralidad.

2.4 Técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales

Las ciencias sociales destacan al sujeto como núcleo central del estudio; es por esta razón que hemos utilizado técnicas especiales para obtener respuestas de cómo piensan las personas y cuáles son sus sentimientos, sus sueños e ideales (Mejía, 2002). En la investigación cualitativa, el trabajo de campo es el momento de inflexión de la indagación. Su importancia estriba en la concreción de la relación dialógica y creadora con los sujetos que comparten la investigación con el investigador (Scribano, 2008). En este sentido, hemos utilizado las siguientes técnicas de investigación: observación participante, entrevistas semiestructuradas a profundidad, revisión y análisis documental bibliográfico y recojo, análisis e interpretación de la información.

2.4.1 Observación participante

Esta técnica fue utilizada a lo largo de la investigación, y consistió en observar directa e indirectamente, a través de la observación participante y no participante, dependiendo de las actividades propuestas y la dinámica social, en diferentes periodos de acompañamiento y convivencia en las comunidades rurales donde se realizó el estudio. Sin embargo, ha sido un proceso de observación no estructurado, dado que es complementario y no redunda en el recojo de información estructurada, sino que se fueron registrando de forma paulatina en los periodos de convivencia en las comunidades (Díaz, 2011). En nuestro caso, tuvimos en cuenta lo que Scribano (2008) indica, respecto a que en la observación participante se puede diferenciar entre el rol del participante y el del observador, dando lugar a por lo menos dos tipos de roles. En el participante observador, el papel del observador-investigador es fundamental, ya que se involucra de manera activa en las actividades del grupo, asumiendo responsabilidades y comprometiéndose a plenitud con los objetivos y valores que definen al grupo. Por otro lado, en el observador participante, la participación del investigador es menos relevante que su función de observador; aunque tiene acceso a diversos escenarios, estos están controlados por los observados, y aunque no se le considera un extraño no participa directamente en las actividades que conforman la identidad del grupo.

2.4.2 Entrevistas semiestructuradas a profundidad

La entrevista semiestructurada a profundidad es una técnica de recolección de datos ampliamente utilizada en la investigación cualitativa, caracterizada por su flexibilidad y enfoque profundo en el significado que los participantes atribuyen a sus experiencias. Conceptualmente, se define como un diálogo guiado, pero no rígido, en el que el investigador utiliza una guía de temas o preguntas previamente diseñadas, permitiendo al mismo tiempo la exploración espontánea de aspectos emergentes que puedan surgir durante la conversación. Esto la diferencia de las entrevistas estructuradas, donde las preguntas y su orden son fijos, y de las no estructuradas, donde no se sigue un guion predefinido.

El alcance de este método radica en su capacidad para capturar las percepciones, narrativas y contextos de los participantes de manera rica y detallada. Al mantener un balance entre la estructura y la flexibilidad, permite al investigador garantizar que se aborden los temas clave de la investigación, sin perder de vista los matices o las perspectivas únicas que puedan surgir. Esto resulta especialmente valioso cuando se busca comprender fenómenos complejos, explorar subjetividades o captar las dinámicas sociales y culturales que influyen en los significados atribuidos por las personas.

El valor de la entrevista semiestructurada a profundidad en la investigación cualitativa radica en su capacidad para generar datos detallados y contextualmente relevantes. Al permitir a los participantes expresarse con libertad dentro de un marco orientador, esta técnica facilita la exploración de temas sensibles, ambiguos o poco estudiados que podrían ser difíciles de abordar con otros métodos. Además, fomenta una relación más interactiva y reflexiva entre el investigador y el participante, promoviendo una comprensión más genuina de los fenómenos en estudio.

En términos epistemológicos, esta herramienta se alinea con los paradigmas interpretativos, que privilegian la comprensión de la realidad desde las perspectivas de los propios sujetos de estudio. Así, la entrevista semiestructurada no solo es un medio para obtener información, sino también un espacio para co-construir conocimiento, donde las respuestas de los participantes y las preguntas del investigador se enriquecen mutuamente. Por estas razones, constituye un recurso fundamental en el arsenal metodológico de cualquier investigador cualitativo comprometido con la profundidad y complejidad de los datos que analiza.

2.4.3 Revisión y análisis documental bibliográfico

Un aspecto fundamental que nos ayudó en la presente investigación fue buscar la bibliografía pertinente para revisar e indagar el fenómeno de la ruralidad; y a partir de esta indagación comprender los problemas que tienen las y los estudiantes de educación secundaria rural en las regiones de Loreto, Cajamarca y La Libertad, que presentan altas tasas de deserción escolar, problemas de extraedad y las precarias condiciones socioeconómicas en la que viven las poblaciones de los ámbitos rurales.

Ahora bien, toda investigación es una construcción teórica, ya que la teoría permea todas las etapas del diseño de la investigación y su posterior análisis (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2010). En este caso, gracias a la bibliografía consultada se pudo caracterizar la educación secundaria rural.

En ese sentido, debemos señalar que existen estudios que dan cuenta sobre la relación existente entre los factores sociales y el logro educativo; he aquí la importancia de conocer y analizar la ruralidad, y a partir de ella implementar políticas públicas que coadyuven a superar los problemas sociales de la escuela de manera prioritaria, promoviendo investigaciones y experiencias educativas innovadoras basadas en el trinomio: educación transformadora, trabajo digno, libre y liberador y organización y participación protagónica para el fortalecimiento de la institucionalidad democrática (Jaramillo, 2022).

2.5 Recojo, análisis e interpretación de la información

La presentación de resultados en una investigación cualitativa es un proceso interpretativo y narrativo que tiene como objetivo traducir los hallazgos empíricos en un relato coherente y significativo, capaz de transmitir la complejidad de los fenómenos estudiados. Este relato no se limita a describir los datos, sino que busca analizar y contextualizar las experiencias y significados compartidos por los participantes. En este tipo de investigación, los resultados no se presentan como cifras o tablas, sino como categorías, temas o patrones que emergen del análisis detallado de los datos. Estos temas son el producto de un proceso iterativo de codificación, interpretación y síntesis, donde el investigador debe demostrar cómo cada hallazgo se conecta con los datos recolectados y con las preguntas de investigación.

La presentación de resultados cualitativos requiere claridad y rigor interpretativo, pero también sensibilidad hacia las voces de los participantes. Se espera que el investigador sea transparente respecto a los procedimientos analíticos utilizados, reflexionando sobre las decisiones metodológicas y epistemológicas que dieron forma a las interpretaciones finales.

2.5.1 Recojo de información en el trabajo de campo

En la investigación cualitativa, el recojo de información durante el trabajo de campo constituye una etapa crucial y demandante que requiere una planificación cuidadosa y una ejecución flexible. Este proceso implica adentrarse en el contexto social o cultural de los participantes para captar, de manera detallada y auténtica, los fenómenos estudiados. Durante esta fase, el investigador debe prestar especial atención a las dinámicas de interacción, al respeto por los valores y normas del entorno y a la construcción de una relación de confianza con los participantes.

La calidad del trabajo de campo depende, en gran medida, de la capacidad del investigador para ser reflexivo y receptivo, adaptándose a las circunstancias emergentes sin perder de vista los objetivos del estudio. Entre las consideraciones clave destacan la ética de la investigación, el manejo de las relaciones de poder, la privacidad de los participantes y la sensibilidad cultural. Además, el investigador debe estar preparado para registrar no solo datos verbales o escritos, sino también aquellos elementos que surgen de las interacciones no verbales, los ambientes físicos y los contextos situacionales.

2.5.2 Procesamiento de los datos antes de la interpretación

Una vez finalizada la etapa de recolección, los datos cualitativos pasan por un proceso de organización y preparación que los hace accesibles para el análisis. Este procesamiento implica una serie de tareas técnicas y reflexivas, cuyo objetivo es estructurar los materiales recolectados de manera que se facilite su comprensión y su posterior interpretación.

Primero se lleva a cabo una transcripción fiel de las entrevistas, grupos focales o registros de observación, asegurándose de preservar los matices del lenguaje, las pausas y las emociones que enriquecen el contenido. En esta fase, la atención al detalle es crucial para garantizar que los datos no pierdan su riqueza contextual. Paralelamente, se clasifica y organiza el material documental o visual de acuerdo con categorías iniciales, estableciendo un sistema de codificación que permita una recuperación eficiente de la información.

El procesamiento también incluye la revisión crítica y reflexiva de los datos. El investigador debe identificar posibles inconsistencias, vacíos o contradicciones y tomar decisiones respecto a cómo integrarlos en el análisis. A menudo, esta etapa implica un diálogo continuo entre los datos recolectados y los marcos teóricos, refinando las categorías de análisis e identificando patrones emergentes.

Este enfoque permite que los datos cualitativos, a menudo densos y complejos, sean preparados de manera sistemática para el análisis interpretativo. Al tratar cada pieza de información con rigor y cuidado, el investigador cualitativo sienta las bases para construir interpretaciones sólidas, significativas y fieles al contexto del estudio.

2.6 El arte de la interpretación

Interpretar los hallazgos cualitativos es un proceso creativo que implica transformar las notas de campo en textos interpretativos y, finalmente, en un producto público. Este último puede adoptar diversas formas, desde relatos confesionales y críticos hasta análisis formales o teóricos. Este proceso reconoce que no existe una única verdad interpretativa, sino múltiples perspectivas derivadas de comunidades de interpretación específicas, cada una con sus propios criterios de evaluación.

Además, la práctica interpretativa tiene un componente político, ya que puede influir en decisiones sociales al visibilizar problemáticas, amplificar voces marginadas y analizar los efectos de políticas en determinados grupos. El investigador se convierte en un mediador entre las comunidades estudiadas y el ámbito académico o político, fomentando un diálogo que va más allá de los resultados tradicionales.

Desde el diseño y la estrategia hasta la interpretación, resalta la necesidad de un enfoque reflexivo y multidimensional que capture la complejidad de los fenómenos estudiados y produzca conocimientos significativos y aplicables.

2.7 Consideraciones éticas: el acto de conocer es mío y de nadie más

Respecto al acto de conocer, Maturana (1998) va más allá de la noción clásica de objetividad y ubica en la construcción ideológica, cultural y sus propias subjetividades los filtros a través de los cuales opera el acto de conocer; es decir, conocer es lo que hacemos con nuestras distinciones. No hay duda de que existe una realidad externa (biológica y física), pero para los términos cognoscitivos de interrelación se funden en

una unidad. En tal sentido, el conocimiento se presenta como unidad, como una unidad objeto-sujeto que permite un proceso de validación a través de nuestra racionalidad. La validación no viene de lo externo, sino de lo interno; es el sujeto quien valida la relación con el objeto. De esta manera, la realidad solo ocurre dentro del marco de la experiencia de conocer, que validamos con nuestros esquemas propios; por ello, el acto de aprendizaje me pertenece como sujeto.

La idea de que el conocimiento es una construcción subjetiva y que depende del individuo que lo está experimentando, nos lleva a reflexionar sobre la importancia de la tolerancia a las diferencias y el respeto por las ideas y comprensiones diversas en la sociedad. Si aceptamos que cada persona construye su propio conocimiento y lo valida de acuerdo con sus propios esquemas y marcos de referencia, entonces es necesario reconocer que cada persona puede tener una perspectiva diferente sobre la realidad y sobre lo que es verdadero o falso. Esto significa que debemos estar dispuestos a escuchar y respetar las opiniones y perspectivas de los demás, incluso si no estamos de acuerdo con ellas.

La tolerancia a las diferencias y el respeto por las ideas y comprensiones diversas son fundamentales para construir una sociedad inclusiva y equitativa, donde cada individuo sea valorado y respetado por lo que es. La variedad de perspectivas y opiniones puede enriquecer nuestro entendimiento de la realidad y ayudarnos a encontrar soluciones innovadoras a los problemas que enfrentamos como sociedad. Además, la tolerancia a las diferencias y el respeto por las ideas y comprensiones diversas pueden contribuir a reducir la polarización y el conflicto en la sociedad. Cuando aprendemos a valorar y respetar las perspectivas y opiniones de los demás, estamos más dispuestos a buscar soluciones pacíficas y colaborativas a los problemas que enfrentamos. La idea de que el conocimiento es una construcción subjetiva y que depende del individuo que lo está experimentando nos invita a reflexionar sobre la importancia de la tolerancia a las diferencias y el respeto por las ideas y comprensiones diversas en la sociedad. Estos valores son fundamentales para estudiar la realidad social y educativa de la ruralidad, por las múltiples aristas que en ella se encuentran.

Cuando Maturana (1998) plantea que el acto de conocer “es mío y no de la realidad”, da cuenta de la importancia de relevar la metodología cualitativa de investigación para que puedan poner de relieve estas múltiples y diversas perspectivas de

la vida, en el sentido de que toda la actividad humana y la realidad observable se lee a partir de nosotros, de nuestra proyección; y es, en ese sentido, "nuestra realidad".

Reconocer que todo saber es válido para la construcción del conocimiento es un aporte de las ciencias de la complejidad, lo que implica un cambio rotundo en la forma en que educamos, especialmente en el ámbito rural que cuenta con una gran diversidad de bagaje cultural que posibilitan una construcción del conocimiento más significativa y contribuyen, de manera fundamental, en la construcción de una nueva racionalidad. Pero las ciencias de la complejidad no solo cuestionan el determinismo, sino que ponen en cuestión los peligros de relativizar el acceso al conocimiento, diluyendo las rutas que pueda tomar el método científico. En ese sentido, resalta la creatividad en la ciencia que permita producir algo genuino, no como una banalización, sino como la producción de una innovación, algo creado a partir de procesos reflexivos, pero que surgen de un cuestionamiento de lo que denomina "representaciones alienantes", es decir, de las descripciones deterministas del mundo.

La creatividad y la innovación nos permiten cuestionar las formas en que entendemos el mundo y nos animan a buscar nuevas formas de comprenderlo y abordarlo. Al hacerlo, podemos descubrir nuevos conocimientos y perspectivas que antes no eran visibles o no habían sido considerados. Este proceso de construcción de conocimiento significativo puede tener importantes implicaciones para nuestras vidas y nuestras sociedades. Al desafiar lo que nos hace sentir separados o extraños de nosotros mismos y de nuestro entorno, podemos crear nuevas formas de pensar y actuar que nos permiten ser más auténticos y conectados con nuestra humanidad. Además, al construir un conocimiento significativo a través de la creatividad e innovación, podemos desarrollar una nueva racionalidad que nos permite abordar los problemas y desafíos de manera más efectiva y sostenible. Esta nueva racionalidad se basa en una comprensión más profunda y holística de los problemas y en la búsqueda de soluciones que abordan no solo los síntomas, sino también las causas subyacentes.

En la perspectiva de complejidad, se parte del reconocimiento que no se puede alcanzar el conocimiento de manera completa, sino parcial y temporal, debido a que lo que percibimos se encuentra en permanente cambio y responde a diversas propiedades complejas de unidad y diversidad, azar, orden y desorden que pueden cambiar las percepciones que inicialmente alcanzamos. En la medida en que esta nueva búsqueda por

la comprensión desea alejarse de la perspectiva determinista, encuentra asidero en el reconocimiento de la complejidad de la organización de los sistemas; la auto-eco-organización, que considera la autonomía en el manejo del entorno y las capacidades necesarias para absolverlo; la relación entre lo local y lo global, en torno al debate entre los particularismos y universalismos pretendidos; la autoreparación y autoregeneración; y la imperante necesidad de contextualización (Morin, 2006).

En esa línea, la educación y el nuevo conocimiento solo pueden surgir de un diálogo con la naturaleza, pues la extraterritorialidad es una falacia. El diálogo entre personas y el mundo que habitamos es vital. Una nueva educación debe recuperar estos principios para replantear sus objetivos, donde los fines sí importan.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO Y EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 El contexto sociohistórico y los procesos de transición

En Rancas nunca sucedió nada. Mejor dicho, nunca sucedió nada hasta que llegó un tren.

Manuel Scorza, *Redoble por Rancas* (1970)[6]

La transición sociohistórica en América Latina y el Perú empieza a partir de la edad de hierro de la globalización, cuando en 1492 se inicia un inmenso proceso de expansión desde Occidente. España y Portugal, las potencias hegemónicas del siglo XVI, elaboraron por primera vez el proyecto-mundo y/o sistema-mundo capitalista, expandiéndose por África, América y Asia, "occidentalizando" el mundo. Este proceso se prolongó en el siglo XIX con el colonialismo occidental[7], el cual, a sangre, hierro y fuego, sometió a sus intereses culturales, religiosos y, especialmente económicos y comerciales, a todo el mundo conocido. De esta manera, nacemos ya globalizados, en otras palabras, sabemos por experiencia lo que significa la globalización sentida y padecida como "globocolonización" (Boff, 2005).

Así se dio inicio a un largo proceso de colonialidad del poder, donde los "indios", los "negros" y los "mestizos" fueron sometidos a la más brutal y vil explotación y dominación por los conquistadores llegados de Iberia (Quijano, 2020). No podemos dejar de señalar que los "indios", "negros" y "mestizos" fueron llevados coercitivamente a realizar

[6] Esta magnífica y significativa obra literaria fue publicada en 1970 y significó un hito en la literatura peruana, no solo por la calidad literaria, sino porque, dado su estilo literario, recupera como hilo conductor de la obra toda la problemática de desposesión de la población y las profundas desigualdades estructurales que ha implicado la usurpación de sus tierras y diversas formas de opresión y dominación.

[7] Sobre ello, Eduardo Subirats (1994) afirma: "circunscribe el aspecto amplio de una 'lógica de la colonización': primero, la constitución de una identidad absoluta y vacía, o sea, el héroe cristiano, el conquistador español que llegaba literalmente a una tierra sin nombre y sin ley, o como ellos mismos decían, como enviados del cielo; segundo, la colonización de las formas de vida a partir de las normas de racionalización económica e institucional. Colonización que se define tempranamente como proceso de vaciamiento y subordinación del sujeto empírico bajo las condiciones epistemológicas de la constitución del sujeto trascendental moderno, o sea, del sujeto de dominación. Colonización que comienza con el ideal humanista-cristiano de un orden universal y homogéneo del mundo y el principio normalizado de una existencia divinizada que imponía. […], una lógica de colonización en el sentido más concreto, social político de la palabra... un proceso de destrucción y eliminación de formas de vida, objeto de culto, valores, espacios físicos y de brutal sometimiento a un orden moral y económico completamente ajeno, como premisa de un expolio económico de recursos naturales y fuerza humana de trabajo" (p. 30).

trabajos gratuitos y forzosos, mediante el sistema de la mita, en las minas de Huancavelica y Potosí y en los obrajes repartidos a lo largo y ancho de los Andes (Contreras, 2021).

En este proceso de colonialidad del poder, las autoridades virreinales, encomenderos, corregidores y religiosos del Estado colonial dan inicio a la evangelización de la población indígena, lo que dio lugar a la Controversia de Valladolid, realizada entre 1551 y 1552, en Valladolid (España), convocada por el rey Carlos I y el Consejo de Indias para discutir si era justa la guerra contra los pobladores de América y resolver si los indios tenían alma y, por consiguiente, si eran o no humanos. En el debate participaron los frailes Juan Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas. El primero de ellos, fray Ginés de Sepúlveda, defendió la "guerra", señalando a la población natural como indios, bárbaros, sumisos, idólatras, pecadores, antropófagos y practicantes de sacrificios humanos. Desde la otra orilla, fray Bartolomé de las Casas defendió a los indios por su condición de seres humanos con dignidad, y denunció la crueldad de los españoles que torturaban, violaban y asesinaban a los indios, ya sea por avaricia o diversión. Finalmente, en la Controversia de Valladolid se impuso el pensamiento de Ginés de Sepúlveda (Valenzuela, 2020).

Entonces, desde aquel momento histórico, los "indios", "negros" y "mestizos" estaban prohibidos de acceder a la educación. No obstante, el 12 de mayo de 1551, en Lima se fundó la Universidad de San Marcos, aunque para educar y formar a la clase ilustrada, es decir, a los hijos y descendientes de las élites coloniales y criollas. La presión de las élites coloniales y la propia concepción aristocrática del Estado hicieron que los gastos públicos destinados a la educación beneficiaran solo a estas élites, mientras tanto se descuidaba la educación e instrucción de los pueblos indígena, afroperuano y mestizo. Vale la pena citar a Pablo Macera (2014), quien manifestó lo siguiente:

> La primera observación, sugerida por los propios testigos del siglo XVIII peruano, es que la educación entonces se hallaba estratificado de un modo violento y vertical, a semejanza y como resultado de las jerarquías de clase. […] La plebe urbana y la gran masa de trabajadores campesinos (esclavos negros y siervos indígenas) se hallaban al margen de esta cultura o participaban de ella en condiciones de gran inferioridad y de modo indirecto. La educación era un privilegio de clase que celosamente reservaban para sí mismos los españoles y los criollos porque comprendían que el conocimiento puede ser una herramienta de control y dominación sociales, efecto, pero también causa de esa dominación. Esta concepción aristocratizante de la cultura fue compartida hasta por

> aquellos mismos que bajo la influencia del *despotismo ilustrado* pidieron en el Perú "la educación del vulgo". (p. 591)

Desde el siglo XVIII que señala Macera han transcurrido más de tres centurias; sin embargo, la educación peruana, bajo el contexto de globalización económica neoliberal, aún sigue siendo un mito vivo para las poblaciones rurales costeñas, serranas y amazónicas. La privatización y la diferenciación económica y social hacen manifiesta la discriminación educativa en pleno siglo XXI (Román y Ramírez, 2018).

3.1.1 Hacia un nuevo paradigma del desarrollo territorial: reflexiones desde la ruralidad y la crisis civilizatoria

El entorno territorial es un factor clave para el desarrollo sostenible de un país. En la perspectiva del desarrollo territorial, las comunidades rurales son muy importantes para buscar la prestación de servicios por parte del Estado y, de este modo, fomentar el desarrollo social y económico en la ruralidad. Un nuevo entorno del desarrollo territorial configura un nuevo paradigma, un nuevo marco cognitivo para el desarrollo del territorio y el desarrollo humano. Sin embargo, para hablar con propiedad de un "nuevo" paradigma, habrá que dejar transcurrir un tiempo prudencial, debido a que un paradigma no solo constituye una matriz cognitiva, sino también una matriz de experiencias sociales, obviamente empíricas (Bodisier, 1999).

En efecto, vale la pena subrayar que, en nuestro país, durante muchos siglos, las zonas rurales permanecieron lejos de los cambios que el Estado debería ofrecer; por tanto, las poblaciones rurales fueron invisibilizadas y con la imposibilidad de acceder no solo al desarrollo territorial, sino también al desarrollo humano en igualdad de condiciones que las poblaciones urbanas. Uno de los más serios problemas que enfrentaron las poblaciones en la ruralidad estaba relacionado con las condiciones precarias en las que habitaban. Estas circunstancias, que lamentablemente eran la norma y no la excepción, explican las injustas estructuras sociales y económicas que el país mantenía y mantiene, donde las poblaciones rurales serranas se dedicaban a la minería, creándose un clima de animadversión entre los trabajadores y los "empresarios" mineros (Carranza y Cueto, 2021).

Es importante manifestar que la distribución de la tierra y la producción agropecuaria, de sobrevivencia para los campesinos y de bonanza económica para los terratenientes, estaba concentrada en extensas zonas muy desconectadas del desarrollo;

es en este contexto que vieron en los procesos de industrialización la posibilidad de conectarse débilmente y en condiciones desiguales al sistema-mundo capitalista, pero como mano de obra barata para la extracción de minerales en el territorio andino y amazónico.

En el actual momento histórico, nos encontramos ante una crisis de carácter civilizatorio (Quijano, 2010; De Sousa, 2010a); o, mejor aún, "ante un cambio de época y/o tiempos" que arrastra grandes costos sociales, económicos y políticos (Ugarteche y Martínez-Ávila, 2013). Es una etapa de transición global que afecta a todos los niveles de la sociedad. En este escenario vivimos una crisis profunda de carácter social, económica, política, cultural, intelectual, ética, moral y espiritual, en medio de la violencia, la inseguridad, las problemas medioambientales y sanitarios que afectan al mundo en un nivel nunca antes experimentado; donde la participación de los movimientos sociales y las nuevas formas de pensamiento surgen desde los márgenes de la sociedad y que vienen cuestionando el paradigma dominante del poder racista, clasista y patriarcal; y, como contraposición a este paradigma dominante, emerge una nueva élite intelectual con una postura crítica a los fundamentos de la ciencia de matriz cartesiana-newtoniana, dando apertura a miradas más holísticas del mundo que incorporan los saberes otros, la crítica decolonial y una perspectiva ecoterritorial.

En un mundo desbocado por la globalización (Giddens, 2008), el rumbo que ha tomado la economía mundial profundiza y consolida la brutal concentración de ingresos que hoy rige en el capitalismo mundial (Quijano, 2022), que además se presenta como un modelo económico eficiente, pero para mantener el poder y las condiciones de desigualdad e inequidad en el mundo, donde la carrera armamentista y el control de los mercados supranacionales resultan ser más atractivos que la lucha contra la pobreza, el hambre mundial o la atención a las poblaciones vulnerables que sobreviven entre el hambre y la miseria en un país, como el Perú, con una gran diversidad ecológica y biológica.

Por otra parte, asistimos a una creciente contaminación atmosférica que está afectando directamente la ecología y los hábitats en el mundo, así como también la producción de alimentos, que tiene un impacto directo en la vida cotidiana de la población rural. En este proceso de cambio de rumbo, también se puede identificar un conjunto de síntomas en la economía mundial, como la inflación, el desempleo y subempleo masivo, la deforestación de la Amazonía, minería informal, contaminación de los ríos, injusta redistribución de la riqueza y, en el caso del Perú, la crisis climática ha generado la

pérdida irremediable del 46.64 % de los glaciares de las cordilleras por el impacto del calentamiento global (Ministerio del Ambiente, 2014, citado por Mejía, 2022).

Este escenario produce una sensación de crisis social generalizada que se expresa en la desconfianza en las instituciones, falta de legitimidad de la política y la fragmentación de una sociedad que parece que no se encuentra a sí misma, situación que nos impide pensar en un Mundo Otro Posible. Estamos ahora atrapados en la confluencia de la crisis del patrón histórico del poder/colonial/moderno/ eurocentrado, de un lado, y de la crisis climática de la Tierra, a la que el neoliberalismo nos ha empujado, del otro; situación que nos obliga a buscar un nuevo horizonte de sentido histórico, porque de por medio está en juego nuestra supervivencia como especie y quizás, inclusive, de otros seres vivos del planeta (Quijano, 2022).

Nos encontramos en medio de una crisis social, económica, política, ética y moral de proporciones gigantescas y de enorme gravedad, donde reina el cinismo, la mentira, la corrupción y la impunidad, con un Estado ausente que intenta enfrentar esta gigantesca crisis, con la ley del dios mercado. El mercado ahora es omnipresente, perfecto y eficiente, todo lo sabe y todo lo puede, inclusive habla y escucha, *urbi et orbi*. En cambio, el conocimiento no impide que dicha verdad siga extendiéndose como un dogma. Esta es la función de la teoría neoliberal en lo económico y neoconservador en lo político, que conforman la posmodernidad en el modo de entender el inicio del siglo XXI (Ugarteche y Martínez-Ávila, 2013).

Por otra parte, no podemos ignorar, de ninguna manera, que la educación del futuro debe afrontar el problema de las cegueras del conocimiento en sus dos vertientes: error e ilusión. Reconocer el error y la ilusión es tanto más difícil porque el error y la ilusión no se reconocen en absoluto como tales, porque, además, error e ilusión parasitan la mente humana desde la aparición del *Homo sapiens.* Es por ello que, cuando consideramos el pasado, incluyendo el más reciente, sentimos que ha sufrido influencia de innumerables errores e ilusiones; por tanto, la educación debe consagrarse a identificar la fuente de errores, ilusiones y cegueras (Morin, 2001).

Por esta razón, el posicionamiento político como docentes nos interpela sobre la necesidad de educar para la comprensión del conocimiento, del aprendizaje y de los fines de la educación como un eje contestatario, rebelde y esperanzador que construye una propuesta epistemológica disidente del constructo monoepistémico hegemónico que ha

escindido la "realidad" y que cuestiona los efectos funestos que ha desencadenado en la humanidad. Por ello, es hora de reivindicar el derecho a una educación transformadora que trascienda las tutelas neoliberales y mercantilistas, al servicio de la lógica de la dominación y el control social (Espinoza, 2019).

Asimismo, no podemos ser ciegos e indiferentes respecto de los síntomas de este escenario de transición que se pueden observar en el proceso de reestructuración del mundo del trabajo y la burocracia, donde la flexibilización laboral, en el marco de una economía de libre mercado, reduce al mínimo los derechos económicos, sociales y culturales. En este escenario, aparecen los "consultores" y "expertos" especializados que se sienten llamados a atender los diferentes problemas de la sociedad. Sin embargo, no ofrecen la solución a los problemas, aun cuando cuenten con el consenso de la intelectualidad y burocracia estatal. En este grupo de élite se ubican como funcionarios del Gobierno y en altos cargos del sector privado, están acostumbrados a implementar procesos técnicos orientados a la reingeniería institucional, la focalización de la población, priorizando los problemas a atender mediante la eficiencia del gasto, en una lógica de resultados (adquisición de bienes y servicios) Sin embargo, no logran visualizar la dinámica oculta del modelo y solo tratan de analizar de una manera fragmentada (Sennett, 2006).

A contracorriente de esta verdad única y válida para el desarrollo, se puede observar la creciente participación de los movimientos sociales que buscan descolonizar las prácticas educativas en la sociedad (Bauman, 2007). Los movimientos sociales están en la búsqueda de una vida con mayor simplicidad, más intuitiva, con mayor conciencia ecológica y una educación y salud holísticas. La aparición del feminismo es un claro ejemplo de los nuevos tiempos, que han desarrollado una base filosófica muy importante, replanteando un nuevo sistema de valores que, dicho sea de paso, se ha convertido en una fuerza arrolladora de transformación social que abre paso a la creación de nuevos escenarios y de Otros Mudos Posibles.

3.1.2 Tiempo de rupturas frente a la crisis de la modernidad líquida occidental: la necesidad de una revolución epistemológica

Las migraciones del campo a la ciudad transformaron radicalmente la sociedad peruana y marcaron el destino del individualismo, a contracorriente de la vida comunitaria, la solidaridad y la reciprocidad, prácticas ancestrales en las poblaciones rurales. De esta manera, el individualismo se volvió en una rara mezcla de desintegración de la cultura

oligárquica y la hegemonía de la cultura privatista de la globalización como expresión del Consenso de Washington que nos habita desde la década de 1980 (Mejía, 2020), en medio de la actual crisis de la modernidad líquida occidental.

Después de quinientos años de modernidad, donde el modelo de producción capitalista es hegemónico, se destruyen los lazos y/o vínculos de socialidad y cooperación. El pensamiento único, neoliberal, se impone de un extremo a otro de la Tierra. Sin embargo, lo más grave es que nuestro planeta se ha convertido en un banco de negocios, donde todo se vende: metales, plantas, semillas, agua, fuerza de trabajo y genes. Todo se vende y remata a precio de ganga y al mejor postor, y todo se convierte en objeto de lucro (Boff, 2006). Sin embargo, emergen valores y/o virtudes y un discurso de dignidad, resistencia de cómo organizar la vida social y natural para evitar el desastre ecológico y del *Homo sapiens*. Es un pensamiento que alumbra un mundo de esperanzas, de organización radicalmente diferente de la existencia social (Mejía, 2020). De esta manera surge la necesidad de hacer una ruptura frente a la crisis de la modernidad líquida occidental (Bauman, 2002), y así producir una revolución epistemológica desde el sur global.

En este escenario es indispensable hacer una revolución epistemológica, con una nueva visión del mundo, pero de manera holística para que nos ayude a ver los problemas sociales, económicos, políticos y culturales en su totalidad y complejidad. Es por esta razón que la defensa de la ecología no se contradice con otros saberes, ni mucho menos con ideas místicas y espirituales; no podemos pensar al ser humano desvinculado de la Tierra, que es mucho más que una fuente de recursos, siempre limitados y algunos de ellos no renovables. No olvidemos que este planeta es un superorganismo vivo, un "otro", con su diferencia irreductible, y es al mismo tiempo otro próximo, porque somos parte integrante de él (Boff, 2005). Por tal motivo, ahora más que nunca es importante retomar los aportes del principio de incertidumbre, las ciencias de la complejidad, la colonialidad del poder y la crítica eurocéntrica para así superar la visión fragmentaria del mundo. Sin embargo, para comprender mejor la situación actual de la humanidad, debemos analizar la evolución de la civilización y la cultura del mundo occidental en su real complejidad y revisar críticamente sus estructuras.

En efecto, Fritzjof Capra (1986) señala que nuestra civilización es relativamente corta en comparación con otras, como la egipcia o la helénica, que tuvieron periodos más prolongados de auge y decadencia. Según Capra, las civilizaciones en auge tienen una mayor flexibilidad y adaptabilidad, mientras que las que están en decadencia tienden a

mantener estructuras rígidas que dificultan su adaptación a los nuevos tiempos y, por lo tanto, comienzan a desintegrarse. En este sentido, Capra identifica dos aspectos clave de este cambio de época: la decadencia del patriarcado y la necesidad de reducir el consumo de combustibles fósiles debido a su agotamiento.

En cuanto a la destrucción del patriarcado, que ha existido por más de tres mil años, es un proceso en marcha y su finalización parece inminente. En lo relacionado a la matriz energética, la reducción del consumo de combustibles fósiles es necesario debido a su agotamiento, que ya es irreversible. Por ello, será muy importante observar cómo las crisis globales y sus manifestaciones sociales y de confrontación dan cuenta de la forma cómo evoluciona este proceso de transición y cambio de época (Capra, 1986). Las transformaciones profundas de la modernidad contemporánea inducen al colapso de los grandes logros que ofreció en su origen el modernismo: libertad, igualdad social y fraternidad, condiciones presentes que ahora abren un camino de colonialidad y niegan la esperanza de erradicar la miseria, pobreza y penuria del ser humano (Mejía, 2020).

No olvidemos que, en un inicio, la modernidad se construyó como modelo basado en el sistema-mundo capitalista, estableciendo la superioridad eurocéntrica con el discurso de que todo lo europeo es moderno. Este discurso europeizante se basó en que el conocimiento era superior y científico, despreciando y destruyendo cualquier otro tipo de conocimiento y saber por ser inferior y empírico; los europeos blancos consideraban que el resto del mundo era incivilizado e inferior. Esta subalternización colonial/occidental dio lugar a una jerarquización planetaria que perpetuó la idea de que América Latina es un lugar habitado por personas inferiores en términos culturales, intelectuales y morales (Castro-Gómez, 2005).

De esta manera, se establece una geopolítica del poder y el conocimiento que se reproduce en las colonias; y, a partir del siglo XIX, el establecimiento de los Estados nacionales, en cuyas principales urbes metropolitanas un sector numeroso de las poblaciones indígena, afrodescendiente y mestiza eran consideradas por los criollos blancos como inferiores, incivilizados y, como tal, mano de obra barata, apta solo para ser productores de alimentos. Es así que no gozaban de igualdad, ni mucho menos de dignidad, derechos y bienestar social. Algo así como el siglo XVI trasladado a los siglos XIX-XXI, quizás desde este horizonte deberíamos observar cómo se constituyó, en el Perú, la relación entre el mundo urbano y el mundo rural costeño, serrano y amazónico. Al respecto, José Matos Mar (2005) decía:

> La existencia de dos Perúes paralelos no es un fenómeno reciente. Por un lado, el Perú oficial de las instituciones del Estado, los partidos, la banca y las empresas, los sindicatos, las universidades y los colegios, las Fuerzas Armadas y la Iglesia; de los tribunales y la burocracia y el papel sellado; de la cultura exocéntrica. Y por el otro, el Perú marginado: plural, multiforme; del campesinado y de la masa urbana, de las asociaciones de vecinos, los cabildos tradicionales, las rodas y los varayocs; de los talleres clandestinos, los ambulantes y las economías de trueque la reciprocidad y de mera subsistencia, de los cultos a los cerros, la espera del Inkarrí y la devoción a las santas y beatas no canonizadas; el Perú que conserva, adapta y fusiona innumerables tradiciones locales y regionales; bilingüe, analfabeto y a veces monolingüe quechua, aimara o amazónico. Este contraste, gestado desde los primeros tiempos de la Colonia, se prolonga hasta avanzado el Perú republicano. (p. 97)

Lo arriba descrito es el resultado de nuestra desastrosa organización social, económica y política, en la que además de la miseria reina el torcido ejemplo de la ambición lucrativa de los poderosos que siempre han ejercido el control del Estado y gobernado desde hace más de dos centurias. Ante este inaceptable estado de la cuestión, la sociología contemporánea tiene que reflexionar sobre un tema inquietante: la llamada "revolución gratuita" de cierta parte de la juventud, su instinto agresivo y destructor. Conviene pensar que, de subsistir una situación así y no ser corregida a tiempo, los errores educativos por los cuales este nefasto concepto se incuba en las almas de los jóvenes, pronto, los problemas asumirán los caracteres de un verdadero drama nacional (Salazar Bondy, 2003).

Es difícil hacer un análisis —al menos, una relación— de todo lo que, al margen de los gobiernos, hace auténtico al Perú para salir de la encrucijada que enfrenta la sociedad si no tomamos en cuenta que los problemas sociales, económicos, políticos y culturales son consecuencia del moderno sistema-mundo capitalista que se instauró en el siglo XVI. En efecto, Immanuel Wallerstein (2006) plantea que el moderno sistema-mundo capitalista se ha construido bajo la visión de un universalismo europeo, a partir de la imposición de un conjunto de valores en calidad de la única verdad y, como tal, desconociendo cualquier otra visión alternativa y/o diferente al moderno sistema-mundo capitalista.

De ahí la importancia que conozcamos el planteamiento de Wallerstein, que recupera y nos recuerda el debate que sostuvieron en su momento fray Bartolomé de las Casas con fray Juan Ginés de Sepúlveda frente a la situación indígena en la América colonial del siglo XVI. Las Casas sustentaba razones humanitarias para el cese de la

violencia y los abusos cometidos contra los indígenas por parte de los conquistadores españoles, quienes ostentan el poder absoluto; el fraile dominico consideraba que era necesario e indispensable evangelizar a los pueblos americanos, respetando su cultura y creencias, y así incluirlos en el proceso civilizador. En cambio, Juan Ginés de Sepúlveda justificaba la "guerra justa contra los indios", mediante el uso de la violencia como un derecho natural, para así poder erradicar los actos barbáricos e incivilizados.

En verdad, como nos advirtiera Wallerstein, este debate se repite a lo largo del siglo XX, ante los diversos actos de intervención e injerencia de los países capitalistas e imperialistas que dieron lugar a la Primera y Segunda Guerra Mundial, que marcan el nacimiento del Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU), donde las grandes potencias capitalistas como Estados Unidos, Francia, Alemania, Canadá, Inglaterra, Japón, Rusia, China, etc., justifican los actos de intervención política, económica y militar que vulneran la soberanía de los países mal llamados en vías de desarrollo. De este modo, han definido la existencia de un derecho natural para "defender" a las poblaciones pobres de su propia barbarie.

Si bien es cierto que antes el discurso civilizador venía de la mano de la evangelización, en cambio, en el actual momento histórico, el discurso de los derechos humanos y la naturaleza son integrales, indivisibles, universales, inalienables e irrenunciables. Es así que, para Wallerstein (2007), este proceso de transición y cambio de época está marcado por la oposición entre un universalismo europeo y un universalismo universal que cada vez se hace más fuerte, dando lugar a "la lucha ideológica central del mundo contemporáneo" (p. 13).

De este modo, estamos ante un cambio de época que conlleva a un cambio de sentido común, en un proceso de transición que está en curso, aunque no se pueda establecer con exactitud el tiempo que va tomar y que, definitivamente, está replanteando los esquemas de la sociedad. En ese contexto, las estructuras de poder están cediendo frente a los nuevos eventos que han destruido las bases fundamentales de su pensamiento, por ejemplo, la visión eurocéntrica, racial y patriarcal del mundo, abriendo de esta manera las puertas a un nuevo pensamiento que propicie una nueva educación, una nueva salud, nuevas formas de trabajo, nuevas formas de hacer política y, por último, una nueva sociedad democrática que busque el bien común y el bienestar social para el Buen Vivir. Se trata, sin embargo, de una repolitización fundamental, dándole a la política una redefinición prioritaria lo que, por supuesto, va a contracorriente del sentido común que

afirma la despolitización como tendencia principal de nuestra sociedad (Garretón, 2000). No perdamos de vista que, como decía Wallerstein (2007),

> El moderno sistema-mundo hoy por hoy está pasando por una crisis sistémica, que estamos viviendo una época caótica y bifurcante y que, por ende, estamos colectivamente en medio de una lucha global en torno a qué sistema-mundo deseamos construir como remplazo para el sistema-mundo en que vivimos, que se está derrumbando. (p. 71)

En la actualidad, no podemos negar que se habla de una educación pensada hacia la individualidad y diversificación que aborda las diferencias. Sin embargo, ¿se tendrá la suficiente claridad y transparencia de cómo abordar una ciudadanía desde la multitud? Vale la pena subrayar que pensar en la multitud implica pensar en el sentido común, en la episteme de la época, que implica encontrar esos vasos comunicantes que unen a las personas en base a lo afectivo, lo colectivo y lo comunitario, reconociendo que una sociedad se forja a partir de ese reconocimiento de la condición humana en tiempos de desencanto, donde persisten altos índices desigualdad de las oportunidades de acceso a la educación y la escuela (Gentili, 2013).

Cabe señalar que ubicar el papel de la educación en la perspectiva política: el Estado, la hegemonía y la conformación de una nueva hegemonía popular (Lizaola, 2020), implica volver a pensar la educación integral y la ciudadanía desde una perspectiva de hegemonía[8] del poder y del saber, teniendo en cuenta el rechazo a la política y la ausencia de politización de la sociedad, como un demérito de los nuevos tiempos, en una sociedad que evita el conflicto y donde se consolida la idea del político como sinónimo de corrupción. Por ello, pensar la educación como proceso sociohistórico en el marco de un desarrollo posible para los indignados, los sin techo, las poblaciones olvidadas del ámbito rural, implica revisar las estructuras del saber y el poder, más aún teniendo en cuenta que

> Las estructuras del saber no están divorciadas de las operaciones básicas del moderno sistema-mundo. Son un elemento esencial en el funcionamiento y la legitimación de las estructuras políticas, económicas y sociales del sistema. Las estructuras del saber se han

[8] Para comprender más ampliamente el concepto de hegemonía, es necesario ubicar el papel de los intelectuales. La función del Estado se ha transformado y la función de los intelectuales, a su vez, ya no se reduce al ámbito de los pensadores, de los eruditos, El concepto de Gramsci de intelectual no se refiere al hombre ilustrado y su afán enciclopédico; por el contario, advierte que cualquier miembro de la sociedad, por poseer y participar de una determinada concepción del mundo, es un intelectual; sin embargo, asegura que no todos realizan una función de intelectual como tal: "Todos los hombres son intelectuales, pero no todos tienen en la sociedad la función de intelectuales" (Gramsci, 1974; citado en Lizaola, 2020, p. 37). Para ello, es necesario ejercer funciones de organización de una clase asumidas en el sentido más amplio: productivo, administrativo y cultural.

> desarrollado históricamente en formas que han resultado de lo más útil para el mantenimiento de nuestro sistema-mundo existente. (Wallerstein, 2007, p. 77)

En ese sentido, esta transición refleja un cuestionamiento de esta episteme que ha perpetuado la dominación y la subalternización de la población, donde la perspectiva eurocéntrica se ha reconfigurado y reproducido a través del desarrollo urbano y los procesos de urbanización, haciendo creer como diferente, moderno y superior a lo rural. Esas diferencias se presentan no solo en términos sociales, económicos, políticos, culturales, lingüísticos y ejercicio de derechos ciudadanos. Esta idea ha prevalecido a lo largo del tiempo y sigue reproduciéndose en la actualidad, en la relación que existe entre lo urbano y lo rural.

Los pobladores rurales representan el último eslabón de una larga cadena de injusticia social, económica, productiva y comercial, al igual que en el último eslabón de la categorización ciudadana, pues son solo útiles y funcionales en el marco de la periferia y la exclusión. Este proceso de periferización de lo rural los ha invalidado, designándolos, y siendo considerados, como personas inferiores e incapaces de poder contar con modelos válidos de desarrollo; y, como tal, necesitados de procesos civilizatorios reclamados desde una nueva ruralidad. Sin embargo, lo que tenemos es una eterna ruralidad disfrazada bajo la eficiencia del nuevo capitalismo en el marco del sistema mundo moderno. No obstante, sigue vigente la imagen de la ruralidad tradicional que está asociada a la lejanía, la soledad, la vida difícil y el trabajo duro. En esta ruralidad tradicional, aún predomina el autoconsumo agrícola y pecuario y persiste la pobreza, extrema pobreza, atraso y ausencia del Estado que no ofrece ni siquiera los servicios públicos básicos, tales como agua potable, desagüe, electricidad y conectividad (Montero y Uccelli, 2023).

3.2 Bases teóricas y fundamentos epistemológicos de la sociología y la sociología de la educación

3.2.1 Fundamentos epistemológicos

La sociología es una disciplina de las ciencias sociales que analiza la realidad social, económica, política y cultural de la sociedad, en su complejidad y permanente cambio y/o transformación; por tanto, no solo busca realizar mediciones o valoraciones estáticas de la realidad. En efecto, la sociología, valiéndose del método de intervención sociológica

(Touraine, 2007) y mediante el uso de herramientas y técnicas diversas, comprende, explica e interpreta la realidad social, y cómo los actores sociales se involucran en la construcción de redes sociales, y las relaciones causa-efecto. Sin embargo, para explicar y comprender la vida social, el sociólogo debe ir más allá tanto en contenidos como en modos de fundamentar el conocimiento. En otras palabras, el conocimiento sociológico exige interconectar el sentido común y las prácticas sociales con las condiciones estructurales de la realidad (Plaza, 2014).

Por otra parte, la sociología nos permite abrir el diafragma de la sociedad y, a partir de ella, analizar el entorno y/o contexto que contribuirá a realizar nuevas interpretaciones y lecturas del escenario social y la realidad actual. De esta forma, el análisis de la sociedad nos remite al análisis de la cultura y la interacción recíproca entre las personas, obviamente a partir de valores y normas compartidas que hacen viable la vida y existencia social en la sociedad. Es así cómo los individuos, para desarrollarse, se organizan a través de diversas redes, tanto en grupos como en movimientos sociales, y a través de ello expresan sus intereses y construyen sus diversos discursos en relación con lo que sienten, qué los afecta y qué los beneficia, además de los diversos aspectos sobre los cuales han construido su identidad. Sin embargo, vale la pena señalar que en todos los campos sociales, pero especialmente en el político y el cultural, se reproduce una continua lucha simbólica en busca de imponer los significados considerados legítimos por cada facción. Bourdieu (1990), entre otros, llama la atención sobre el principio de incertidumbre que caracteriza a las visiones sobre el mundo social, pues se presentan tantos modos y/o maneras de decirlo y significarlo como posiciones sociales existen en la sociedad (Plaza, 2014).

Conviene recordar que también podemos encontrar otros puntos de divergencia que se expresan en las desigualdades y brechas sociales y económicas que existe en una sociedad estratificada, y queramos o no reconocerlo, condiciona el devenir de la vida cotidiana de las personas, así como su acceso al poder; y la forma cómo se relaciona el Estado con sus ciudadanos, e instrumentaliza su poder, mediante el reconocimiento de derechos como: la educación, la salud, la cultura, el trabajo, la vivienda, la seguridad, y el bienestar social de los individuos. De esta forma, en las relaciones de poder, la equidad y la justicia señalan, con claridad, que la práctica sociológica no puede sustraerse a las prácticas políticas y éticas. Por tanto, la sociología está obligada a establecer procedimientos que a la vez aseguren y garanticen un control sistemático sobre el proceso de generación

de conocimientos, pero también analicen las distintas y/o diferentes visiones éticas y políticas presentes en las prácticas sociales (Plaza, 2014).

Desde el punto de vista social, económico, político y cultural, la sociología de la educación estudia la forma cómo se instrumentalizan los servicios educativos en el escenario complejo de la sociedad, en medio de grandes desigualdades y brechas de diversa índole en las interacciones sociales en torno a la educación como hecho social reproductor de la cultura, en medio de diversos y complejos fenómenos sociales que afectan a los actores educativos, dentro y fuera de la escuela. En este sentido, la educación resulta uno de los principales instrumentos y/o medios para mantener y preservar las relaciones de desigualdad, de acceso al poder y a los privilegios de una minoría frente a las mayorías, donde se identifican grietas en el sistema, y de algunas concesiones que liberan las tensiones que no terminan con el cambio de su rol reproductor de una estratificación social y económica altamente polarizada.

En este sentido, podemos hablar que existe una colonización de la educación en los diversos ámbitos de la vida social, donde una posición dominante se apodera de todos los espacios públicos, desarrollando una visión única y excluyente de la educación. De esta forma, se propicia y justifica un proceso de dominación que consiste en apropiarse del otro como espacio inexistente y se impone un pensamiento hegemónico, a fin de mantener el *statu quo*, que supone la negación del otro y la "obligación" de construir un nuevo orden (racional, económico, moral, etc.). Actualmente, se ha impuesto la ideología y epistemología hegemónica del norte global, razón por la cual tenemos que romper con esta hegemonía. Sin embargo, todo proceso contrahegemónico no es completo mientras no sea capaz de generar un sistema alternativo desde el punto de vista ideológico, epistemológico, ético y moral que recupere la cosmovisión de las comunidades excluidas (Rivas, 2019).

Vivimos bajo la hegemonía de la globalización neoliberal, donde el pensamiento crítico, ha sido olvidado y desplazado al momento de pensar la educación y la escuela, con planteamientos técnico instrumentales, positivistas y modernistas/coloniales presentes en las políticas educativas neoliberales, las mismas que se han visto reflejadas en las reformas de la educación, el currículum, los planes y programas de estudio, así como en las prácticas cotidianas en los centros educativos, en el proceso de colonialidad del poder (Quijano, 2020). Entonces, de acuerdo con Iván Espinosa (2019), nos preguntamos:

> ¿Cómo construir una escuela que promueva el pensamiento decolonial y que deconstruya las grandes narrativas de la modernidad/colonialidad?, ¿cómo lograr que la pedagogía crítica cobre sentido crítico y transformador en espacios posmodernos y diversos? Para dar respuesta a estas interrogantes se cuestionan aquellas miradas de la *pedagogía crítica* (Giroux, 1997, 2001; McLaren, 1997) que están fundadas en presupuestos eurocéntricos y occidentales, ajenas a realidades otras y en un nos-otros construido en contextos poscoloniales y/o neocoloniales como ocurre principalmente en América Latina, África y Asia, pero también al interior de regiones europeas o estadounidenses en donde los grupos sociales históricamente dominados, controlados, estigmatizados, marginados y/o vulnerables son colonizados en distintas maneras. (p. 63)

3.2.2 Aportes contemporáneos para repensar la sociología de la educación

En la perspectiva de la teoría de sistemas existen dos grandes corrientes de pensamiento que abordan enfoques distintos de cuestión educativa. En efecto, la primera es la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann (2006), que rompe con la tradición humanista y parte de la diferenciación entre sistemas sociales y sistemas psíquicos o personales y, no obstante que toma las premisas de Maturana, desarrolla una teoría propia; y la segunda corriente es la que representan Humberto Maturana y Francisco Varela (1998), quienes desarrollan la corriente humanista, cuestionando el pensamiento tradicional en sus fases epistemológicas.

Cabe subrayar que la primera corriente pone énfasis en la selección que realiza el sistema educativo de los operadores de los sistemas sociales a nivel funcional, lo que necesariamente produce desigualdad; mientras que la segunda corriente, por el contrario, enfatiza los aspectos formativos del sistema educativo mediante el cuestionamiento del ser y su relación con el entorno, donde toma mayor importancia el papel de los prestadores del servicio educativo y de quienes lo reciben.

La teoría de Luhmann cuestiona la idea de sociedad en la perspectiva de la tradición europea moderna. Considera que la sociedad está constituida por hombres y por relaciones entre seres humanos; la sociedad se establece a través del consenso, el acuerdo de complementariedad de objetivos entre seres humanos; las sociedades tienen una delimitación territorial y geográfica; las sociedades se pueden observar desde el exterior como grupos de seres humanos o como territorios. Además, identifica los aspectos que

dificultan la educación, señalándolos como “obstáculos que bloquean el conocimiento” (Luhmann, 2006, p. 12).

Para Luhman, la capacidad de autorreferencia de la sociedad es el factor clave para comprender las relaciones que se producen en su interior y de su organización como sistema. Por tanto, busca establecer, claramente, cómo funciona un sistema en relación con el todo, las partes y lo que emerge de la interacción con su entorno. La propuesta de Luhman ofrece herramientas analíticas para la comprensión de la sociedad a nivel del sistema y de sus diversos niveles de subsistemas. Lo esencial está en las diversas y múltiples relaciones que se establecen a nivel interno en el sistema que permiten fortalecer, justamente, las relaciones que las partes establecen del todo, y de esa forma protegerse, defenderse y diferenciarse de lo que ocurre fuera, para seguir manteniéndose como sistema. De otra parte, el principio de diferenciación hace referencia a la particularidad de cada subsistema, así como también a la particularidad que asume el sistema en relación con el entorno.

En ese sentido, el sistema educativo establece esencialmente una diferenciación de carácter funcional, debilitando otras formas de interacción en la vida social de la sociedad. Esta diferenciación coadyuva a la constitución y especialización en el Estado moderno; por ello, tanto a nivel de la gestión escolar como a de la práctica pedagógica, opera un conjunto de distinciones que la separa de otras prácticas y experiencias, encapsulando su quehacer socioeducativo, para bien o para mal.

Dicho esto, es al interior del sistema educativo que se debe observar cómo opera el principio de autorreferencia. En efecto, este principio designa la unidad constitutiva del sistema consigo mismo. Cabe señalar que un aspecto fundamental en la teoría de Luhmann es la autorreferenciación basada en la autoproducción, que es la forma en que se establece, constituye, construye y evoluciona el sistema. Luhmann elabora este análisis partiendo de la noción de autopoiesis de Maturana y Varela (1998). Vale la pena subrayar que los sistemas autopoiéticos producen los elementos fundamentales que forman el sistema, que además están autoorganizados en sus propios límites y sus estructuras internas, tomando en cuenta lo que existe en el entorno. Son sistemas cerrados y autoreferenciados, debido a que no existe una relación directa entre el sistema y el entorno.

No podemos dejar de reconocer lo que Luhmann plantea, en el sentido de que la sociedad es un sistema autopoiético, donde el elemento básico es el proceso de comunicación que opera como acto central en las relaciones de la sociedad, y es por esta razón que solo es posible acercarse a ella a través de distinciones. En efecto, la única manera de acercarse al entendimiento de la sociedad es a través de los códigos establecidos para esta interacción, valiéndose del lenguaje, por intermedio del cual se opera la comunicación. Asimismo, este código se utiliza para limitar el tipo de comunicación permitido y aceptado por el sistema, donde la comunicación que no utilice el código aceptado no es tomada en cuenta en las relaciones del sistema. En este sentido, ningún sistema puede comprender el tipo de código de otro sistema, debido a que son sistemas cerrados. Solo pueden reaccionar y relacionarse en función del entorno.

Cuando Luhmann habla de los diferentes sistemas parciales, se refiere a una lógica operativa de carácter funcional. Los sistemas parciales quedan caracterizados en términos de la función que desempeñan para el funcionamiento del sistema mundo moderno, en el contexto de la globalización, donde se afianza la diferenciación funcional como forma primaria de la comunicación, estableciendo de este modo ámbitos objetuales, como hemos señalado anteriormente, como por ejemplo la ciencia, el derecho, la educación, la salud, entre otros. Esta diferenciación puede verse en dos sentidos; primero, en el sentido de igualdad, porque cada ámbito desempeña una función para la sociedad; y, segundo, como una forma de desigualdad, en tanto que ningún sistema puede ser sustituido por otro; por ejemplo, el sistema judicial no podría sustituir al sistema educativo y el sistema educativo, al sistema de salud.

Es justamente en esta lógica en la que operan los sistemas, generando las condiciones para aprovechar las igualdades o desigualdades, para aumentarlas o disminuirlas, y de esta manera mantener una frontera lo más delimitadamente posible, donde no pueda ingresar nadie más y no se generen interferencias en el manejo de su sistema y sus distinciones. En consecuencia, el primado de la diferenciación funcional representa la forma que toma la sociedad moderna, y es en ese sentido que la diferenciación se reproduce internamente. Esta diferenciación y delimitación a ultranza favorece la consolidación de sistemas cerrados, necesarias para mantener la hegemonía. Por ejemplo, en el éxito de la educación depende de las relaciones amistosas que puedan establecer los maestros con los estudiantes.

3.2.3 El pensamiento complejo y el fin de las certidumbres

La teoría de la complejidad critica la visión clásica del conocimiento científico, que consiste en poner de manifiesto las leyes simples detrás de la complejidad aparente de los fenómenos sociales. De hecho, esta manera de pensar mutila, reduce y simplifica la realidad. Morin (1990) sostiene que el conocimiento de toda organización física, biológica o antroposocial requiere conocer sus interacciones con su entorno o ecosistema. Entonces, respecto a la complejidad, podemos señalar que no rechaza el método científico, sino solo el determinismo newtoniano cartesiano.

La teoría de la complejidad es una perspectiva con mucha influencia en Latinoamérica y en el Perú, en parte debido a la influencia de científicos sociales, como Immanuel Wallerstein, Aníbal Quijano, Pablo González Casanova, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Eduardo Lander, Orlando Fals Borda, Atilio Borón, Álvaro García Linera, Guillermo Rochabrún, Francisco Durand, Nicolás Lynch, Julio Cotler, y Boaventura de Sousa , entre los más destacados. Todos ellos se basan en la teoría de la complejidad de Ilya Prigogyne para desarrollar sus propuestas. Estas ideas constituyen aportes fundamentales para el desarrollo de las ciencias sociales decoloniales, y marcan el camino para el desarrollo de una nueva episteme crítica y propositiva de las ciencias sociales que hoy en día tiene un impacto muy grande en el pensamiento sociológico y en la forma cómo pensamos la educación en la ruralidad.

Ahora bien, vale la pena señalar que observar el proceso educativo desde las ciencias de la complejidad nos ayuda a desechar la noción civilizadora de la educación, en base a un diagnóstico errático de la realidad social; más bien nos obliga a poner un mayor énfasis en la recuperación de la memoria histórica y, de este modo, buscar nuevos caminos para la construcción del conocimiento. En esta perspectiva, el tiempo es relativo a la acción humana, sin embargo, son los sujetos quienes determinan en el presente el desenvolvimiento del futuro; en consecuencia, influyen en los resultados del futuro. Es así que Prygogine considera que estamos frente a una nueva racionalidad que cuestiona el determinismo y el pensamiento moderno eurocéntrico, y a partir de este cuestionamiento se está poniendo la base de una nueva epistemología del sur global (citado en De Sousa, 2012), que podría estar sentando los cimientos de una nueva educación, en el mundo rural costeño, serrano y amazónico.

Los estudios de la complejidad cuestionan los principios de validez y veracidad que ha impuesto la ciencia clásica de matriz eurocéntrica, poniendo en discusión cuáles son los parámetros sobre los que se puede considerar un conocimiento nuevo y uno caduco. En primera instancia, todo intento de conocimiento es válido; es decir, toda pregunta que busque aproximar a nuevas explicaciones sobre un hecho debe estar debidamente formulada. Por ejemplo, ¿por qué los libros de texto de las escuelas se consideran caducos a los tres años, si antes se usaban libros que daban una idea de trascendencia en el tiempo? Bajo el nuevo paradigma habría que buscar una respuesta en cuanto intencionalidad y finalidad del hecho, como: ¿para qué se editan nuevos libros cada tres años?, ¿para mejorar los conocimientos?, ¿para que los estudiantes lean más?, ¿para contribuir a mejorar la industria de los libros? Esta lógica epistemológica da paso a una nueva racionalidad, incorporando el modelo del desorden y del caos propiciador de cambios y de creación, cuestionando de hecho la relación causa-efecto. La necesidad de enfrentar el caos y la incertidumbre como un espacio más "normal", a diferencia de la perspectiva determinista que siempre buscó certezas, pero esas certezas eran falaces y representaron uno de los mayores errores de la ciencia.

Al considerar las múltiples probabilidades, a partir de una mirada más amplia de los fenómenos sociales, se podría comprender mejor los acontecimientos y las relaciones que vivimos, tanto a nivel individual como comunitario o en sociedad; y la necesidad de orden, estabilidad y previsibilidad se contrapone a la idea de la física cuántica que más bien encuentra en la idea del desorden y el caos su medio para el cambio y su espacio de análisis, a partir del uso de las probabilidades para alcanzar una comprensión más eficiente de los hechos.

No perdamos de vista que el determinismo no solo sirvió para las ciencias, sino que también está presente en el centro del pensamiento occidental, desde el origen de lo que denominamos racionalidad, habiéndose constituido en un pensamiento que domina el mundo, pues se basa en el descubrimiento y protección de una verdad, de un solo conocimiento irrebatible e incuestionable, de ahí su impronta epistemológica reduccionista.

Es necesario reconocer que la teoría de la complejidad plantea la necesidad de un concepto de organización compleja que conecte entre sí los distintos sistemas de descripción y tome en cuenta la relación entre el todo y el comportamiento de las partes.

De este modo, se establece una emergencia, entendida como la emergencia de un comportamiento, producto de la interacción entre las partes y el todo. Es así que las sociedades son estructuras disipativas (abiertas), ya que son susceptibles de intercambiar materia, energía e información, por ejemplo, en una ciudad o una colectividad. En consecuencia, los sistemas se autoorganizan a través de bucles de movimiento. Por ello, los problemas humanos son lo que más reflejan la compleja dialéctica entre las unidades y la estructura global, y son los que pueden producir los cambios banales o los transformativos.

De esta manera, el enfoque de la complejidad invita a abandonar la noción civilizadora que ha prevalecido en el diagnóstico errático de la realidad social. Ello implica reconocer la importancia de recuperar la memoria histórica y explorar nuevos caminos para la construcción del conocimiento. En el ámbito educativo rural, esto supone tener en cuenta la diversidad de experiencias y saberes socialmente construidos en las comunidades y poder utilizarlos como recursos didácticos para el aprendizaje. Asimismo, la perspectiva de la complejidad también cuestiona los principios de validez y veracidad impuesta por la ciencia clásica eurocéntrica, que en lugar de buscar certezas absolutas se propone abrazar la idea del caos y la incertidumbre como algo normal de la realidad. Sin embargo, en el contexto rural, donde los recursos y las condiciones pueden ser limitados y variables, es crucial adoptar un enfoque flexible y adaptativo que reconozca la complejidad de los fenómenos educativos.

Por otra parte, vale la pena señalar que la teoría de la complejidad destaca la interconexión existente entre los distintos sistemas y la relación entre el todo y las partes. En efecto, en el ámbito educativo de la ruralidad, esto implica comprender que las comunidades rurales son sistemas abiertos que interactúan con su entorno. Es por esta razón que resulta necesario considerar la influencia de los factores sociales, económicos, culturales y ambientales en la educación rural, para así promover la participación activa de los miembros de la comunidad en la toma de las decisiones educativas.

Edgar Morin (1990), plantea la necesidad de comprender la complejidad de la vida y el nuevo paradigma de la complejidad para estudiar objetos muy complejos como, por ejemplo, la pobreza, la segregación, la exclusión social, las desigualdades en la educación, la fragmentación de las ciudades, el aumento de las enfermedades en el mundo urbano y rural, las cuales están ancladas en el viejo capitalismo, pero que para entenderlo nos exige aprender a ver paradojas. Recordemos que la teoría de la complejidad surge a mediados

del siglo XX como paradigma científico que estudia objetos muy complejos como la educación y la escuela (Mejía, 2008).

En efecto, Morin concibe el pensamiento complejo como la capacidad humana para conectar las múltiples dimensiones de la realidad y, de esta manera, hacerla comprensible; además, afirma que es necesario diferenciar el pensamiento simplista del pensamiento complejo. El pensamiento simplista está referido al pensamiento determinista de la realidad, hipótesis física imperante desde el siglo XIX, donde se buscaba teorías abarcadoras y homogeneizadoras que expliquen los problemas de la sociedad, tomando como base la disyunción (separación cartesiana) y la reducción (búsqueda de simplificación de la ciencia). En cambio, el pensamiento complejo se define por la cantidad de variables presentes en la realidad, que nos obligan a desplegar estrategias analíticas amplias y diversas para lograr niveles de comprensión aplicables a las necesidades cotidianas. Cabe señalar que el pensamiento simplista analiza la realidad rural como sinónimo de pobreza y carencia. Con esta misma lógica, la ruralidad también es presentada como sinónimo de ignorancia.

Es importante señalar que Morin propone tres principios por los cuales la "ciencia clásica" rechaza la noción de complejidad: 1) determinismo, 2) reduccionismo y 3) disyunción. Por lo tanto, la complejidad es invisible en la separación disciplinar de lo real. Es así que el primer sentido de la palabra complejidad viene del latín *complexus*, que significa lo que está tejido en conjunto, y como el propio, mas no de la disciplina en sí misma, sino aquella como se la concibe, no comunicante con otras disciplinas, cerrada sobre sí misma, que desintegra naturalmente la complejidad (Morin y Le Moigne, 2006).

En este sentido, se precisa de un paradigma de complejidad para contrarrestar el viejo paradigma de simplificación que domina en la ciencia clásica y que se basa en la reducción y la disyunción del conocimiento. Cabe subrayar que este nuevo paradigma se basa en la distinción y la conjunción, y como tal busca comprender las relaciones entre el todo y las partes, en lugar de reducir todo a partes aisladas. En efecto, el conocimiento de las partes no es suficiente; y el conocimiento del todo, en cuanto todo, no basta si se ignora el de las partes. A este respecto, se hace necesario encontrar estrategias para reunir el conocimiento del todo y el de las partes. De esta manera, se sustituye el principio de reducción por uno que concibe la relación de implicación mutua todo-partes.

Ahora bien, vale la pena señalar que el principio de la disyunción, es decir, de la separación (entre los objetos, entre las disciplinas, entre las nociones, entre el sujeto y el

objeto del conocimiento), por un principio que mantenga la distinción y, a la vez, intente establecer la relación. Es por eso que el principio del determinismo generalizado debería sustituirse por un principio que conciba una relación entre el orden, el desorden y la organización. Admitido esto, se entiende que el orden no significa solo las leyes, sino también las estabilidades, las regularidades, los ciclos organizadores, y que el desorden no es solo la dispersión, la desintegración, sino que también puede ser el taponamiento, las colisiones y las irregularidades (Morin y Le Moigne, 2006).

En el contexto de desembarco neoliberal en la educación, se acomoda a una nueva manera de estructurar la sociedad y sus dinámicas de desarrollo propio (Mejía, 2008). Es en este escenario que el pensamiento simplista se centra únicamente en la transmisión de conocimientos y habilidades, sin considerar el impacto de factores sociales, emocionales y culturales en el aprendizaje de los estudiantes. En cambio, el pensamiento complejo reconoce que la educación es un proceso integral que debe abordar no solo el contenido curricular, sino también las necesidades individuales de los estudiantes, su contexto socioeconómico, su diversidad cultural y sus habilidades emocionales.

3.2.4 Aportes de la Escuela de Frankfurt

La Escuela de Frankfurt estuvo conformada por los más importantes exponentes del pensamiento filosófico y sociológico del siglo XX. Entre sus representantes más connotados estuvieron Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Jurgen Habermas y Axel Honneth. En términos generales, su principal objetivo fue alcanzar el desarrollo social de la sociedad y la nación por métodos alternativos, por lo que se adhirieron a las teorías de George W. F. Hegel, Karl Marx y Sigmund Freud. La Escuela de Frankfurt defiende la posibilidad de elaborar un pensamiento crítico que cuestione radicalmente las tendencias totalitarias y excluyentes orientadas a la dominación del ser humano.

Ahora bien, cabe señalar que la Escuela de Frankfurt desarrolla una propuesta crítica en relación a la razón instrumental. Esta propuesta —de la razón instrumental— pone en discusión la forma en que la sociedad se ha desarrollado, donde pesa más la forma y los fines de lo que supuestamente se ha conseguido, y cuyos logros son engañosos, pues vienen con un conjunto de pasivos ambientales. Nos referimos al modelo de desarrollo capitalista que ha arrasado con la naturaleza, produciendo la contaminación del medio ambiente, cuyos efectos nocivos se sienten cada día más como, por ejemplo, el cambio climático y el efecto invernadero, como consecuencia de la explotación irracional de los

recursos naturales, así como también debido al modelo de producción capitalista, que prioriza el consumo y desregula el empleo y/o trabajo del ser humano.

Lo antes afirmado implica que la ciencia se ha alineado a esa razón instrumental, llevándonos a una suerte de cientifismo, donde se fragmentan los intereses investigativos y científicos, principalmente lo que se relaciona al componente filosófico y ético de la ciencia. Este tipo de ciencia produce una sociedad regentada por "técnicos" y/o tecnócratas, alineados con la idea de que la ciencia solo debe dirigirse a los aspectos secundarios de la sociedad, que no tienen un mayor impacto en la vida social de las personas en la sociedad, y generalmente no les importa en lo mínimo estar alineados con los intereses económicos y políticos de las clases dominantes.

En este sentido, el alineamiento es en función al control de territorios, como una forma de ampliar el poder y, de este modo, tomar el control de los mercados y otras áreas estratégicas como, por ejemplo, el dominio de la investigación espacial, la producción farmacéutica (para tener el control sobre la salud), etc. Paradójicamente, en un mundo atomizado, son poco importantes otros aspectos de la vida social y económica que no generan ingresos ni permitan la acumulación de ganancias que ayuden a afirmar el poder. Es por esta razón que otras áreas de interés científico, como la educación, no son priorizados, motivo por el cual se le suele asignar presupuestos insuficientes y limitados.

Es así como opera el dominio de la razón instrumental que repercute en la sociedad, que coadyuva a la consolidación de una sociedad dominada por las tecnologías de la revolución científico-técnica (comunicativas, informáticas y otras), que son herramientas culturales a través de las cuales el ser humano construye sus representaciones, facilitando que los diversos sistemas de pensamiento den cuenta de la interiorización que los sujetos han logrado hacer de los procesos de mediación desarrollados y utilizados por la cultura de este tiempo (Mejía, 2008). En este escenario, el Estado y sus instituciones se manejan sobre una visión científico-técnica del mundo que es una visión parcial.

Lo arriba señalado implica utilizar un poder sustentado en el conocimiento de un área específica de la revolución científico-técnica, para así argumentar un aparente saber y conocimiento científico, descartando y/o desechando los otros conocimientos. Esta forma de gobernar y dirigir las instituciones, con base en el dominio de lo científico-técnico, no ayuda ni mucho menos ofrece una acción reflexiva de por qué se hace, para

qué se hace y cuáles son los efectos que se consigue con lo que se hace. Este tipo de razonamiento produce una sociedad donde el ser humano emite un juicio moral heterónomo, mas no autónomo. En este sentido, una persona que tiene un juicio moral heterónomo siempre va a estar sometido a un poder que le orienta y le dice lo que está bien y lo que está mal, sin que medie una voluntad y un juicio moral autónomo que es inherente a todo ser humano. De esta manera, el individuo es cosificado y convertido en un producto, en un aspirante más de la sociedad de consumo.

3.2.4.1 Tiempo de rupturas: crisis de la democracia representativa. Aportes de Jurgen Habermas

En estos últimos siete años, el Perú cambió dramáticamente a partir de la inestabilidad política, la polarización y la irrupción de la covid-19 que infectó y mató a miles de peruanos, devastando la economía y la sociedad al haber puesto en cuestión la vida de cada uno de nosotros, con consecuencias destructivas y duraderas, debido una profunda crisis de la democracia representativa, precisamente por los cambios catastróficos que estamos viviendo, en un contexto de abismales desigualdades, pobreza, violencia, corrupción e impunidad que generan odio en sus múltiples formas: xenofobia, aporofobia, clasismo, racismo, sexismo, homofobia, misoginia, etc. (Castells, 2020).

En este sentido, la democracia se encuentra desarraigada, porque los principios de igualdad, libertad, fraternidad y/o solidaridad se muestran vacíos y no guardan relación con la filosofía, la ética y la moral y un conjunto de valores morales que practican las diversas sociedades que se adscriben y suscriben la democracia. Si bien es cierto que la democracia es una de las más grandes conquistas del siglo XX, sin embargo, en el Perú, los valores morales democráticos deberían regir la organización social, ya que la economía de mercado no garantiza por sí misma el desarrollo y, ni mucho menos, la democracia. La democracia tiene como fin principal asegurar la igualdad no solo de los derechos, sino también de las posibilidades (Touraine, 2000).

Según lo afirmado antes, no puede haber democracia sin conciencia de pertenecer a una colectividad política, una comunidad y una nación; y mucho menos, si no somos capaces de identificarnos como ciudadanos con derechos y deberes que cumplir. Es por esta razón que estamos de acuerdo con Habermas (1999) cuando afirma que los intereses se clasifican en: interés técnico, cuando se refiere a mejorar las condiciones de las personas en la sociedad, cuestionando cómo debería ser implementada la técnica, cuáles

deberían ser las líneas con las que se desarrolla esta técnica y cuáles deberían ser los fines aplicativos de la técnica; interés práctico, respecto a las relaciones humanas y, además, cómo interviene la categoría tiempo en el proceso del desarrollo histórico; y, finalmente, interés emancipatorio, que busca incidir en la manera que se puede superar los intereses técnico-práctico e incorporar valores como la solidaridad, la libertad y la ética, para así influir y transitar por el camino que nos lleve al desarrollo.

Vale la pena reconocer el interés de Habermas (1999) por cuestionar la razón instrumental (técnica) y cómo encontrar explicaciones más abiertas a la realidad, donde el interés emancipatorio tiene un peso mayor. Es de esta forma que desarrolla su teoría de la acción comunicativa. Habermas busca nuevas respuestas para poder entender cómo opera la comunicación en las relaciones humanas y cómo estas logran tener sentido y significado en cuanto a las diferentes formas de ser, pensar y actuar; y, de esta manera, se pueda buscar consensos, con la finalidad de hacer viable la vida en comunidad. No olvidemos que la democracia significa saber escuchar, dialogar y buscar acuerdos y puntos de consenso para la convivencia respetuosa y pacífica en la comunidad. En este sentido, la acción comunicativa, según Habermas (1999), se puede mostrar de dos maneras:

- Acción comunicativa fuerte: busca desarrollar un discurso incluyendo valores y una ética que privilegia la libertad, igualdad, fraternidad y/o solidaridad como parte de un comportamiento que corresponde a la verdad; sin embargo, la búsqueda de la verdad no está por encima de estos valores.
- Acción comunicativa débil: está caracterizada por no incluir valores como la libertad, igualdad, fraternidad y verdad, sino más bien está influida por el poder jerárquico y/o autoritario antidemocrático, el tecnicismo, el individualismo y el consumismo compulsivo y hedonista.

Actualmente, nos encontramos en una sociedad donde no hemos aprendido a respetar a las personas ni mucho menos a nosotros mismos. Es por ello que la democracia está destinada al fracaso. No perdamos de vista que la democracia se basa en el respeto y el interés por el otro, y que a su vez se funda en la capacidad de ver a los seres humanos no como meros objetos (Nussbaum, 2010). Entonces, debemos saber reconocer que esta época de crisis y transición obedece al divorcio entre la ciencia, las humanidades y la hegemonía de base científica determinista.

De acuerdo con lo antes afirmado, debemos aprender, entender y reconocer, ahora más que nunca, que la democracia necesita de las humanidades. Por esta razón, se requiere reforzar esta relación (democracia y humanidades), incluyendo valores humanos como la libertad, igualdad, fraternidad y/o solidaridad, a través de la comunicación, del diálogo horizontal y respetuoso, de acuerdos y puntos de consenso, buscando siempre la verdad y la unidad en la diversidad, respetando ciertamente las ideas del otro.

Ahora bien, es ahí donde tiene un peso importante la forma que toma el racionalismo crítico, a partir de poner de relieve las relaciones intersubjetivas ocurridas en la sociedad, pues es desde estas relaciones respetuosas y democráticas que se puede construir una nueva forma de sociedad, donde las personas estén en la capacidad de recusar todos estos aspectos negativos que la han llevado a la actual crisis. Dicho esto, cabe agregar que la escuela es, al menos, una fuerza que influye decisivamente en la vida de las y los niños, adolescentes y jóvenes, y se trata de una fuerza que podemos supervisar con más facilidad que los de otras fuerzas autoritarias que no están dispuestas a escuchar y abrir la comunicación de forma horizontal y respetuosa (Nussbaum, 2010).

Ya hemos señalado que la tesis principal de Habermas (1999) se sustenta en los procesos de argumentación y de exposiciones explicativas que entran en juego en relación con la comprensión y el entendimiento de los demás, que con el uso del lenguaje se puede propiciar acuerdos. Entonces, el dialogo es central en los procesos intersubjetivos de la sociedad; sin embargo, este dialogo se debe dar en el marco de un conjunto de normas logradas mediante acuerdos y el consenso que posibilite la vida democrática y respetuosa en la sociedad. Para que ello sea posible, los procesos de dialogo se deben dar en el marco de relaciones de igualdad, donde nadie pueda imponerse al otro; y, en el ejercicio de nuestro derecho a la libertad, estemos en la capacidad de disentir de las opiniones contrarias, así sean estas mayoritarias, para que no seamos coaccionados e impidan que tomemos nuestras propias decisiones con autonomía. Si eso fuera posible, nos llevaría hacia la universalidad del discurso que posibilite una acción racional dialógica y, por ende, a una teoría consensual del bien. Es así que, para Habermas, el modelo ideal de sociedad es la democracia participativa, porque permite la emancipación humana mediante procesos deliberativos y la búsqueda de acuerdos y consensos, donde la capacidad de escucha y la comunicación cumplen un papel determinante.

Entonces, una forma de hacerlo es mediante el diálogo democrático y respetuoso, lo que nos obliga a preguntarnos: ¿qué papel juega la educación para que la teoría de la

acción comunicativa sea hegemónica? A partir de ello, deberíamos hablar de dos aspectos muy importantes, donde la educación cumple un rol fundamental; en primer lugar, tiene que ver con la generación de las condiciones necesarias para que esto sea posible en un ambiente de igualdad y plena libertad; y, en segundo lugar, tiene como objetivo lograr construir una sociedad basada en una democracia participativa y de alta intensidad.

Cabe precisar que actualmente vivimos bajo la hegemonía de la economía de libre mercado, donde la educación está orientada al crecimiento económico que forma una élite relativamente pequeña. Sin embargo, este tipo de educación elitista también procura que los relatos de la historia y la economía no provoquen ningún tipo de pensamiento crítico serio respecto a cuestiones de clase, raza y género, sobre el supuesto beneficio de las inversiones extranjeras para los sectores pobres de la población rural, ni acerca de la supervivencia de la democracia cuando existe una abismal desigualdad de oportunidades básicas para el desarrollo de capacidades y habilidades de las personas (Nussbaum, 2010). Entonces, nos preguntamos: ¿cómo podemos hablar de desarrollo humano y democracia si estas no han contribuido a mejorar la calidad de vida de la población rural costeña, serrana y amazónica?

La respuesta es obvia: el sistema educativo, en su conjunto, debería orientarse a promover el dialogo plural, la justicia social y la cultura de paz para el fortalecimiento de la institucionalidad democrática, para cuyo objetivo se debería desarrollar una estrategia de educación ciudadana obligatoria como parte del sentido común. Sin embargo, debemos entender la educación como un instrumento que contribuye a reproducir las prácticas de opresión; pero, de igual forma, puede ser un instrumento de lucha y convertirse en una práctica de liberación. Es por ello que la educación, el proceso socioeducativo, es central en el pensamiento de Antonio Gramsci y Paulo Freire (Vivero, 2023). En consecuencia, debemos luchar por

> Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrados a la perdición de su propio "yo", sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis de sus "descubrimientos", a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. (Freire, 2004, p. 85)

En efecto, si reconocemos que esto es así, el ente rector de la educación en el Perú (Minedu) debería establecer los criterios institucionales y normativos, a través de coordinaciones intersectoriales para llegar a acuerdos y consensos mediante los diversos canales de participación y representación que incluyan y/o involucren a los ciudadanos y a las colectividades organizadas y no organizadas, solo así podremos construir una democracia participativa de alta intensidad.

3.2.4.2 Axel Honneth y la teoría del reconocimiento

Axel Honneth, filósofo y sociólogo alemán, nacido el 18 de julio de 1949, es considerado como una de las figuras más importantes de la llamada tercera generación de la Escuela de Frankfurt, reconocido por sus investigaciones en la teoría del reconocimiento, como seguidor de la tradición de la teoría crítica de la sociedad que fue influenciado por Jurgen Habermas, George W. F. Hegel, Theodor Adorno y Max Horkheimer.

En efecto, Axel Honneth (1997) propone, en su investigación y elaboración de la teoría del reconocimiento, un análisis discursivo de los conflictos que forman parte del reconocimiento y de la tensión moral dinamizadora de la vida social, buscando explicar las distintas formas en que se manifiestan las injusticias sociales en la sociedad moderna. Afirma que la injusticia tiene que ver con una mala distribución de los recursos, además de la falta de consideración y respeto por los más pobres, lo cual se manifiesta a través de un lenguaje del sufrimiento que revela la ausencia del reconocimiento de importantes y amplios sectores de la sociedad. Actualmente, las luchas más importantes de la modernidad son por el reconocimiento en diversos aspectos; estas consisten en una disputa o negociación intersubjetiva que los sujetos establecen entre sí para conseguir que las reivindicaciones de su identidad sean consideradas (Honneth, 2009).

Ahora bien, vale la pena señalar que, para Honneth, el reconocimiento de las desigualdades es importante, porque permite construir una noción de integridad humana a partir del reconocimiento intersubjetivo de las experiencias en la sociedad, las cuales ayudan a fortalecer los vínculos y las relaciones sociales con calidad moral, basada en una correcta y justa distribución de los bienes materiales, necesarios para la convivencia respetuosa entre las personas. La teoría del reconocimiento da mucha importancia a la noción de respeto mutuo de las partículas dentro de las particularidades, así como de las condiciones de la vida social comunitaria que ayuda al fortalecimiento de la identidad, el

sentido de pertenencia y el respeto de los valores como la libertad, igualdad, honradez, honestidad, lealtad, laboriosidad, fraternidad y solidaridad.

Es importante reconocer que los valores mencionados atraviesan, hoy en día, por una profunda crisis en la vida cotidiana y las experiencias de los seres humanos, donde la injusticia, el menosprecio, la discriminación y todo aquello que implica ausencia de reconocimiento entre las personas produce tensión y violencia subjetiva que influye negativamente en el desarrollo de las estructuras normativas, morales, jurídicas y políticas en la sociedad, y afecta el desarrollo individual y colectivo en la sociedad. Es por ello que, aprovechando el bagaje de la teoría del reconocimiento, podemos identificar el origen de los conflictos sociales y las formas en que estos entran en crisis, y a partir de ella buscar soluciones pacíficas y conciliadoras.

Dado que la mayoría de paradigmas sobre las que se fundó la idea de ciencia en la modernidad sufren permanente cuestionamiento, las ciencias sociales se recomponen desde los bordes de la sociedad. En consecuencia, la tesis de Honneth, ahora más que nunca, cobra vigencia debido a que la experiencia ligada a la negación del reconocimiento afecta la subjetividad del otro, y como tal influye negativamente en el desarrollo de las estructuras de la sociedad. En este sentido, se podría decir que en la educación el maltrato físico y psicológico de diversa índole afecta a las personas en su autonomía y su relación consigo mismo, además que limita profundamente su autoestima y confianza personal debido al menosprecio y negación de sus derechos, y la exclusión social. Asimismo, con la degradación de los estilos de vida individual y colectivo, se afecta la autorrealización de las personas, en la medida que no obtienen reconocimiento social por lo que hacen y han aprendido a lo largo de toda su vida.

Dicho esto, cabe subrayar que la teoría del reconocimiento es muy importante para el análisis de la educación y la escuela en relación con las oportunidades de participación, organización y movilización social en el ámbito educativo. En la medida en que sea posible incorporar en la práctica pedagógica de temas relacionados con el otro y cómo afecta en la subjetividad, las situaciones de exclusión social, racismo, discriminación y estigmatización que se manifiesta mediante la violencia, tanto física como psicológica. Es por ello que será muy importante analizar cómo esta propuesta de reconocimientos se relaciona con los aspectos cotidianos en la escuela, cuando se trata de la promoción de valores como, por ejemplo, la tutoría educativa, que debe promover la organización y

participación estudiantil de los sectores populares. Al respecto, Paulo Freire (2004), sostiene que:

> En la medida, pues, en que las clases populares emergen, descubren y sienten esa visualización que las élites hacen de ellas, se inclinan, siempre que pueden, a respuestas automáticamente agresivas. Estas élites asustadas, tienden a silenciar a las masas populares, domesticándolas por la fuerza o con soluciones paternalistas. Tienden a detener el proceso, del cual surge la elevación popular, con todas sus consecuencias. (p. 81)

Sin duda, este no es un proceso fácil ni mucho menos automático, sino que requiere de la promoción de espacios de organizaciones al interior de la institución educativa, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes, mediante el desarrollo de la autoconfianza, el autorrespeto, la autoestima, así como en la comunidad educativa. Incluso tomando en cuenta cómo este reconocimiento puede incidir en cambios en el currículum y la gestión escolar. Solo así podemos impedir que el capitalismo globalizado y neoliberal refunda la escuela. Ahora se construye estructuralmente en función de la sociedad de mercado y la dinámica generada por el nuevo lugar del conocimiento, la tecnología y su valor en esta sociedad. Su refundación es fruto del cambio de las certezas sobre las cuales fue construida. No perdamos de vista que el capitalismo globalizado ha hecho la reconversión de la escuela para su proyecto; y, en ese sentido, avizora la construcción de nuevas subjetividades conformistas e indiferentes (Mejía, 2008).

En este complicado cambio de época y crisis civilizatoria (Quijano, 2010), Honneth propone dos tipos de justicia social, los cuales constituyen la base del paradigma teórico del reconocimiento. El primero se centra en las reivindicaciones redistributivas, sobre los ingresas y la riqueza; y el segundo, sobre las políticas de reconocimiento en torno a la aceptación de las diferencias. Sin embargo, no podemos negar que existen diferentes posturas y oposiciones que desdeñan una y otra opción, en tanto que otras están a favor. Entonces, no es casual que Axel Honneth proponga que, en el actual momento histórico, la justicia social exija la redistribución de la riqueza y el reconocimiento, ya que ambos por separado no podrían conformar una lógica integral.

3.2.5 La sociología explicativa y la reproducción social: Pierre Bourdieu

La sociología explicativa es un enfoque de la sociología que se centra en explicar los fenómenos sociales. Asimismo, examina la relación existente entre el individuo y la

sociedad; y del impacto que esta tiene en la vida social de las personas y otros asuntos, como por ejemplo la reproducción social y el conjunto de tareas que preservan y reproducen la vida social cotidiana de los seres humanos. Es así como Pierre Bourdieu desarrolla un trabajo amplio, analizando la problemática educativa, de la que podemos mencionar: los herederos, los estudiantes y la cultura, el oficio del sociólogo, los usos de la ciencia social y una invitación a la sociología reflexiva[9], a través de los cuales da cuenta de sus principales ideas respecto a la aplicación de la sociología en diferentes ámbitos de la vida social, en especial, en el campo de la educación.

Ahora bien, vale la pena precisar que Bourdieu desarrolló la teoría sobre las estructuras sociales, estableciendo un conjunto de conceptos que se convierten en herramientas de análisis de la sociología (ejemplos: campo, agente, capital y habitus), que le permitió el desarrollo de una metodología analítica muy reconocida en las ciencias sociales. Cuando Bourdieu habla del concepto de capital, se refiere a todo aquello que socialmente es valioso, es decir, que tiene valor, que se puede acumular y transmitir; por lo tanto, hay agentes que se lo disputan e instituciones que las acreditan, en el campo económico, social, cultural y/o simbólico. El campo es el lugar donde se da u ocurre el capital; y el habitus conforma las estrategias incorporadas para mantener o acrecentar los capitales en el campo.

Según Bourdieu, el campo determina la independencia y autonomía en torno a algunos aspectos como, por ejemplo, el campo de las artes, el campo político, económico y cultural, etc. Es así que todo conocimiento en torno a ello tendrá valor en ese campo, sin embargo, carecerá de valor en el campo del deporte. En cambio, el habitus permite acrecentar los capitales necesarios para dominar un campo especifico. De este modo, el campo se adquiere, primero, en la familia y, luego, en la escuela; y el habitus se forma en las relaciones de determinada clase social y posición económica.

Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1977) desarrollaron su propuesta en relación a la reproducción social, tomando en cuenta que la reproducción social se logra a través de la escuela pública, que transmite una doble imposición de un arbitrario

[9] Pierre Bourdieu (1980b) es visceralmente opuesto a la dogmatización del pensamiento que allana al cambio de las ortodoxias intelectuales; propone en cambio una sociología reflexiva que busca "realizar la diseminación de armas de defensa contra la dominación simbólica" (p. 13), que no puede, so pena de autodestrucción, reclamar un cierre del pensamiento. De allí que una invitación a pensar con Bourdieu es necesariamente una invitación a pensar más allá de él, en su contra si fuera preciso (Bourdieu y Wacquant, 2005).

cultural; es decir, ejerce una violencia simbólica al recortar una parte de la cultura y trasmitirla a la sociedad, atribuyéndole la categoría de verdad y carácter irreemplazable, dando a entender que todo lo que no está incluido en el currículo no es válido, como el currículo oculto. Es de esta manera que se transmite la cultura que la clase dominante establece. No toma en cuenta, para nada, la cultura popular ni muchos menos los oficios o realidades de las clases bajas en la vida rural. No obstante, los pobladores poseen un conjunto de saberes socialmente construidos en la vida cotidiana del mundo rural.

Ahora bien, sabemos el inmenso poder de la educación que actúa como un poder delegado de las clases dominantes a través del Estado. Cabe subrayar que el Estado cuenta con ese poder y actúa de manera arbitraria, emite leyes y normas para reconocer cuáles son los saberes válidos y encarga al sistema educativo para que evalué si eres digno de ser considerado apto del aprendizaje y "heredero" del conocimiento que transmite la escuela. Asimismo, decide qué conocimientos deben ser excluidos, porque consideran que no son conocimientos válidos y reales. Entonces, la educación siempre es "dura" con los estudiantes con menor capital cultural; es decir, con los estudiantes que tienen menos acceso a la cultura de la clase dominante.

La cultura de la clase dominante se hace realidad, por ejemplo, en el uso de la lengua oficial, el modo de hablar, la historia y el sentido común que tiene la clase dominante. Así, se invisibilizan las relaciones de poder con un discurso impuesto como verdad absoluta que se transmite a través de la educación que te puede sacar de la ignorancia, como también llevar a la sabiduría. Es por este motivo que las clases altas y/o dominantes mantienen el control del capital cultural, para lo cual perfeccionan las formas de mantener el poder en su esfera de acción. Este poder permite mantener las relaciones de dominación entre dominantes y dominados. El aspecto central en el análisis de Bourdieu es buscar desentrañar cómo estos capitales entran en disputa para continuar con la reproducción social o para cambiar las condiciones en que la sociedad procesa el acceso al poder entre dominantes y/o incluidos y dominados y/o excluidos. En cambio, el habitus opera como las formas en que nos movemos con base en las reglas de juego previamente establecidas en la sociedad, que nos nuestra una visión del mundo aprendidas a través de las estructuras sociales.

Según Bourdieu, en la sociedad en que vivimos, la felicidad viene a ser una realidad subjetiva expresada por la apreciación del individuo en un periodo de tiempo. Por ejemplo, cuando las cosas mejoran, las expectativas aumentan, y seguirán aumentado

a la par que el desarrollo ofrezca mejores oportunidades para una mejor calidad de vida. Entonces, estar satisfecho con lo que se tiene podría ser mucho mejor que desear tener bienes materiales sin control, y esto es parte de ciertos saberes ancestrales que todavía podemos encontrar en diferentes culturas; no obstante, estas han sido destruidas e invisibilizadas por la cultura occidental y la ciencia moderna. En tal sentido, todo es cuestión de expectativa, y la expectativa es variable y depende exclusivamente de las condiciones del presente. Es por ello que incluso lograr la inmortalidad en algún momento podría ser considerado insuficiente.

Debemos reconocer que la teoría de campo y habitus de Pierre Bourdieu puede ayudar a analizar los problemas sociales, económicos, políticos y culturales de la ruralidad peruana, especialmente en lo que se refiere a la desigualdad y las barreras estructurales que enfrentan las comunidades rurales en el país. En esta perspectiva, los campos son sistemas de relaciones de poder que se encuentran en la sociedad, en los que los individuos interactúan y compiten por la obtención de recursos, capital e influencia. En el contexto de la ruralidad peruana, podemos percibir que existen diferentes campos que tienen un impacto en la vida de las comunidades rurales como, por ejemplo, el campo agrícola, el campo político, el campo empresarial, el campo educativo, el campo cultural, entre otros. En este sentido, los problemas de la ruralidad peruana pueden ser explicados en términos de la lucha por el acceso a recursos y capital en estos campos. Por ejemplo, muchos agricultores rurales en el Perú enfrentan obstáculos para acceder a créditos y tecnología, lo que limita su capacidad para mejorar su producción y aumentar sus ingresos. De manera similar, las comunidades rurales a menudo tienen menos influencia política y menos acceso a los recursos públicos, como la educación, lo cual no ayuda a la comprensión del desarrollo, en comparación con las comunidades urbanas. Es por esta razón que coincidimos con Martha Nussbaum (2010), cuando dice:

> Sin embargo, los especialistas en educación para el crecimiento económico no se limitan a hacer caso omiso de las disciplinas artísticas y humanísticas. En realidad, les tienen miedo, pues el cultivo y el desarrollo de la comprensión resultan especialmente peligrosos frente a la moral obtusa, que a su vez es necesaria para poner en práctica los planes de crecimiento económico que ignoran la desigualdad. Resulta más fácil tratar a las personas como objetos aptos para ser manipulados si uno nunca aprendió a verlas.
>
> […] Por lo tanto, la educación para el crecimiento económico se opondrá a la presencia de las artes y las humanidades como ingredientes de la formación elemental mediante un ataque que hoy en día, se puede observar en todo el mundo. (pp. 46-47).

No podemos ignorar que, hoy en día, lo que se detecta es un acercamiento irreflexivo de los sistemas educativos de todo el mundo a ese modelo de crecimiento económico, sin tomar en cuenta que no se condice con las metas de la democracia que busca el bien común para el bienestar social y el Buen Vivir. Es en este sentido que la teoría del habitus de Bourdieu se refiere a las disposiciones y prácticas adquiridas a través de la socialización, la comprensión y la experiencia. Así, en el contexto de la ruralidad peruana, podemos constatar cómo el habitus de las comunidades rurales se forma a partir de las prácticas culturales, sociales y económicas que se transmiten de generación en generación. Sin embargo, el habitus también puede ser un obstáculo para la movilidad social y la transformación de las comunidades rurales. Por ejemplo, muchas comunidades rurales pueden estar ancladas en prácticas tradicionales que limita su capacidad para adaptarse a los cambios económicos y sociales. Esta lógica de análisis puede ayudar a comprender y entender los problemas de la ruralidad peruana que lucha por el desarrollo humano y su compromiso con la democracia, como un ingrediente esencial de toda vida dotada de dignidad humana; es tener voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán la propia vida (Nussbaum, 2010).

La lucha por el acceso a recursos y capital en los diferentes campos de la sociedad, que abarcan desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad política, la participación política y la educación (Nussbaum, 2010), puede contribuir a la erradicación de la desigualdad y la marginación de las comunidades rurales. Al mismo tiempo, el habitus puede ser un recurso, así como un obstáculo, al modelo de desarrollo humano que contribuya a la transformación de las comunidades rurales en el Perú, tanto en la costa, como la sierra y la Amazonía.

3.2.6 Comunicación y poder en un mundo desbocado por la globalización

En un mundo desbocado por la globalización neoliberal (Giddens, 2008), las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se han convertido en la punta de lanza de las políticas modernizadoras en todos los ámbitos de la vida social del ser humano, transformando ese control en un inmenso poder que con su uso ha producido profundas modificaciones sociales y culturales para la realización del proyecto de la globalización neoliberal. La maquinaria de las TIC, en alianza con el capital financiero e industrial, han construido un discurso sobre la neutralidad de la tecnología, fundada en la ciencia única, habiendo reducido la tecnología a un uso instrumental que está al servicio de la

modernización y reestructuración de los procesos sociales, económicos, productivos, políticos, culturales y educativos que necesita el proyecto hegemónico neoliberal (Mejía, 2008).

Es en este contexto que Manuel Castells utiliza un enfoque empírico, transdisciplinar, relacionando lo local con lo global, y recupera otras teorías, como la del neurólogo portugués Antonio Rosa Damásio, quien sobre las emociones y sentimientos dice: "Nuestras emociones pueden guiarnos bien, pero a veces nos hacen descarrilar"; y agrega: "Cuanto más educado estemos más tolerantes seremos respecto a la gente que no está en nuestro grupo". Con base en la teoría de Antonio Rosa Damásio, Manuel Castells articula y le da sentido al desarrollo de su trabajo: *Comunicación y poder* (2013). En este texto, Castells propone la utopía de la comunicación, sin embargo, reconoce la importancia de la comunicación libre y universal que desafía el poder; en efecto,

> El poder es el proceso fundamental de la sociedad […]. El poder es la capacidad relacional que permite a un actor social influir de forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales de modo que se favorezcan la voluntad, los intereses y los valores del actor que tiene el poder. El poder se eje rece mediante la coacción (o la posibilidad de ejercerla) y/o mediante la construcción de significado partiendo de los discursos a través de los cuales los actores sociales guían sus acciones. (p. 33)

Es así que el poder se cuela en las mentes de las personas, y forma parte de las emociones y sentimientos del ser humano. Al respecto, Castells se pregunta: ¿quién construye las relaciones de poder a través de los medios de comunicación? ¿Cómo los actores sociales pueden influir en los cambios? Sus reflexiones, en este sentido, son un cuestionamiento al origen y vigencia del poder; y en su hipótesis de trabajo plantea de qué forma sentimos y pensamos el poder y cómo determina nuestras acciones cotidianas. Entonces, la batalla por la aplicación de las normas corresponde al moldeado de la mente, donde el proceso de comunicación influye decididamente en las acciones de las personas, incluso en la política. El análisis de Castells (2013) está centrado en

> Una la sociedad en red es aquella cuya estructura social está compuesta de redes activadas por tecnologías digitales de la comunicación y la información basada en la microelectrónica. Entiendo por estructura social aquellos acuerdos organizativos humanos en relación con la producción, con el consumo, la reproducción, la experiencia y el poder expresados mediante una comunicación significativa codificada por la cultura. (pp. 50-51)

Así, las formas concretas de comunicación adquieren significado, de ahí que se puede identificar los mecanismos de construcción del poder. De este modo, Castells aporta en la construcción de una teoría del poder para después comparar poder y contrapoder. Además de identificar la existencia de un sistema de poder coercitivo, que impone su dominio, donde la coerción física es menos peligrosa que el control de las mentes. En este sentido, es mucho mejor un poder persuasivo que un poder coercitivo; entonces, es posible entender las relaciones de poder si estas se analizan en el contexto de la sociedad de red global.

La sociedad red global está pauteada por las TIC, por los códigos y los protocolos culturales. En este escenario, el significado de la comunicación solo se puede comprender en las relaciones sociales, debido a que existe una convergencia tecnológica y un sistema multimedia, donde el modelo de autocomunicación de masas se produce en tiempo real en las redes sociales: Facebook, WhatsApp, TikTok, LinkedIn, Instagram, YouTube, página web, etc. Esta es una comunicación socializada. Por lo tanto, el poder ingresa a la batalla por la dominación a través de las redes, de los metadatos y las nuevas formas de socialización. Hoy en día, en las redes sociales se dan las batallas para controlar la mente humana; es de esta manera que las relaciones de poder se disputan en las redes sociales y sus interconexiones. En este escenario, el Estado también asegura el ejercicio del poder a través de las redes sociales.

El actual proceso de globalización tiene su origen en factores económicos, políticos y culturales, según han documentado los estudiosos y académicos sobre la globalización. Es por ello que Castells propone conectar la comunicación política con los procesos de la mente que utiliza la neurociencia y las teorías cognitivas. En efecto, vale la pena señalar que el cuerpo está conectado por redes neuronales, y la conciencia que opera a través de las representaciones mentales y las acciones, otorgando razonamientos y emocionalidad. Castells (2013) identifica tres tipos de comunicación:

- La comunicación interpersonal es interactiva con bucles de reinterpretación.
- La comunicación de masas tradicional es unidireccional.
- La nueva comunicación de masas interactiva (redes sociales). Esta forma se denomina autocomunicación de masas. Las TIC y las redes sociales permiten redefinir la agenda, emitir y recibir mensajes. Aumenta la autonomía.

Si bien es cierto que la sociedad red es una sociedad global, ello no significa que las personas de todo el mundo participen en las redes. De hecho, por ahora, la mayoría no lo

hace. Pero todo el mundo se ve afectado por los procesos que tienen lugar en las redes globales de esta estructura social. En este escenario se abre un proceso de autonomía, donde el sistema de red refleja las relaciones de poder (poder y contrapoder) que es controlada verticalmente. Por tanto, la organización de la información define la forma que toma la opinión pública para el ejercicio del poder. Entonces, la "opinión pública" es muy importante, porque facilitará la participación y la búsqueda de consensos, a través de la información y la difusión de imágenes de la política para formar la opinión pública. Cabe subrayar que los procesos de comunicación proporcionan los materiales necesarios sobre los cuales se construye la opinión pública; sin olvidar que "El poder es la capacidad relacional para influir de forma asimétrica a través de los valores que se imponen" (Castells, 2013, p. 38).

Ahora bien, cabe señalar que, para Castells, la sociedad solo puede entenderse en la medida que podamos comprender la forma en que funciona la sociedad en relación con las instituciones del Estado, pues estas constituyen un poder cristalizado que establece un marco de dominación. De este modo, el poder se instrumentaliza a través de las instituciones del Estado mediante la implementación de un conjunto de medidas orientadas a la persuasión, por medio de estrategias que estén centradas en la personalización de la política y el valor del escándalo, porque permite generar una crisis de legitimidad y una sensación generalizada de ilegitimidad.

Para comprender mejor las relaciones de poder en nuestra sociedad, debemos referirnos a categorías relacionadas, por ejemplo, con el terrorismo, que ha creado una sensación de miedo generalizado en la sociedad. El terrorismo ha sido introducido como un tema de discusión en la opinión pública, ligado a la seguridad nacional desde una mirada más macro que incluso le da el derecho de injerencia a las potencias mundiales para que en nombre de la seguridad nacional y la lucha contra el terrorismo puedan intervenir en otros países, con la coartada que, si queremos sobrevivir, no hay ninguna alternativa más que aplastar sin piedad al terrorismo en todas sus manifestaciones (Wallerstein, 2006).

En esta perspectiva, el desarrollo solo es posible con la ampliación de las capacidades humanas como el medio para alcanzar la libertad; entonces, resulta mucho más importante los medios a través de los cuales se alcanza esta libertad que el fin en sí mismo. En esa misma línea, el análisis de la pobreza no solamente se ve como carencias o insatisfacción de condiciones materiales de las personas o la colectividad, sino en

realidad el conjunto de oportunidades y limitaciones ocurridas en relación con la ausencia de capacidades personales para absolverlas y que impiden al conjunto de individuos o unidades familiares la elección de un proyecto de vida.

3.2.7 Perspectiva sociológica latinoamericana: tejiendo la descolonización epistemológica desde el sur global

Los estudios culturales, como una rama de las ciencias sociales, estudian las conexiones entre las relaciones sociales, la práctica cultural y los contextos económicos, históricos y políticos, y surgen como respuesta a la injusticia y la secular exclusión de los pueblos indígenas amerindios del ejercicio de la ciudadanía en las repúblicas latinoamericanas, donde la discriminación no es problema de "minorías" nacionales, sino de "pueblos" enteros despojados históricamente de sus derechos básicos con la complicidad y el consentimiento de los Estados nacionales. Es por ello que la exclusión y la discriminación cultural son problemas de Estado que tienen una raigambre colonial (Tubino, 2015).

Como afirmación de lo antes señalado, Boaventura de Sousa (2014) dice que en la colonización de América sucedió un epistemecidio, que consistió en la destrucción de las fuentes primarias del saber, de sus principales voceros y cuidadores. Con la destrucción de la cultura, de los sistemas de organización, de la quema de quipus, etc., en el mal llamado proceso de "extirpación de idolatrías", fueron eliminados radical y violentamente los conocimientos de las culturas que existían en América. En este sentido, Aníbal Quijano (2020) nos habla más bien de una violencia simbólica en el largo proceso de colonialidad del poder, anclada en un etnocentrismo que significó incorporar la idea de superioridad de la cultura europea occidental, sobre las demás culturas amerindias y afroamericanas, justificando de esta manera el brutal sometimiento y sojuzgamiento de los pueblos colonizados.

Vale la pena recordar que los llamados "moriscos" fueron los musulmanes de los reinos peninsulares —que luego sería España, conformada por las coronas de Castilla, Aragón y Navarra— que serían obligados a convertirse al cristianismo a principios del siglo XVI. Después de la expulsión de la comunidad morisca de España y la destrucción de una sociedad que había permitido procesos de intercambio cultural y de respeto por las diferencias, marcó a su vez el inicio de una nueva forma de mirar el mundo; en palabras de Enrique Dussel (1994), el "yo pienso" está precedido por el "yo conquisto". Es de este modo que el eurocentrismo se sustenta en la colonialidad del poder y el saber,

mediante la hegemonía jerárquica impuesta coercitivamente a las relaciones del patrón del poder, que consideraba a los blancos como superiores, a sus conocimientos como científicos, mientras que a los indígenas, afroamericanos y mestizos como inferiores y, por lo tanto, todos sus conocimientos y saberes como empíricos.

Esta idea eurocéntrica está basada en un universalismo europeo que se ha convertido en un discurso de poder y representa una episteme que utiliza los conceptos de la modernidad para sus propios fines y presuponen un particularismo universalista. Al respecto, nos preguntamos: ¿cómo es que esta visión cartesiana-newtoniana se vuelve hegemónica? ¿Quién tiene derecho a la injerencia y cuál es el argumento filosófico fundamental? La respuesta es más que obvia, pues la universalización del saber moderno se expresa en un universalismo europeo que pone a Europa en el centro del mundo; y, además, como único centro del saber y del poder que representa al único Dios válido. De este modo, impone su forma de civilización al mundo, menospreciando a otra civilización que sea diferente al universalismo europeo occidental.

Vale la pena recordar que la universalización del saber moderno solo fue posible a partir de la ocurrencia de tres hechos fundamentales. El primero fue la cacería de brujas, que implicó la destrucción de saberes y la muerte de más de cien mil mujeres, ocurrido entre los siglos XV y XVI. No perdamos de vista que la brujería en la Edad Media estaba asociada a la curación, la sanación, los cultos, y es a partir de ello que se impone el trabajo doméstico gratuito y reproductor, otorgando así un orden moderno a la familia. El segundo hecho es la expulsión de los moros y la destrucción del califato andaluz, donde católicos, judíos e islámicos vivían juntos, y se venía sentando las bases de un modelo de sociedad que respetaba la coexistencia de culturas diversas. La expulsión de los moros, después de ocho siglos, significó la eliminación de una civilización que había desarrollado un conjunto de procesos organizativos, culturales y del conocimiento que tenían influencia en gran parte de Europa. El tercer hecho es la conquista de América, un espacio geográfico desconocido y nuevo que ayudó a fortalecer la tesis del dominio y de la hegemonía del mundo moderno, donde los indígenas eran considerados como personas sin alma, seres abyectos, inferiores, paganos y antropófagos, con una cultura e identidad inferior, es decir, sin cultura y sin identidad, lo que dio lugar a la racialización como instrumento del poder, al convertir a los otros (“indígenas” y “negros”) en vasallos y esclavos, por razones de cultura y raza.

Esta forma de discriminación y estigmatización tenía y tiene como sustento la idea errónea de que raza, en la actualidad, está alimentada por un gran componente económico excluyente, xenofóbico y aporofóbico: mientras más dinero tienes, más blanco eres; y mientras más pobre y menos dinero tienes, más indígena, cobrizo, oscuro y peligroso eres. En otras palabras, la xenofobia y aporofobia es el rechazo, aversión, temor y desprecio hacia el pobre, hacia el desamparado, quien, al menos en apariencia, no puede devolver nada bueno a cambio; es por ello que acabar con estas fobias es una exigencia del respeto no a la "dignidad humana", que es una abstracción sin rostro visible, sino a las personas concretas, que son las que tienen dignidad y no un simple precio. La xenofobia y aporofobia en el Perú es un atentado diario, casi invisible, contra la dignidad, el bienser y el bienestar de las personas concretas hacia las que se dirige (Cortina, 2017).

Ahora bien, esta época de crisis civilizatoria, bifurcación y transición histórica en que vivimos actualmente, como decía Wallerstein, habría empezado con lo que se ha denominado la revolución de 1968 con diversos levantamientos y movimientos sociales ocurridos en el mundo; por ejemplo, el mayo francés, la primavera de Praga y la ocupación militar soviética, las masacres de Tlatelolco en México y de Tiananmén en China, que dieron lugar al surgimiento de un sentido común de cambio y de cuestionamiento al moderno sistema-mundo globalizado y a las perspectivas eurocéntricas.

El Perú no fue ajeno a la insurgencia de los movimientos campesinos en el centro del país y en el Cuzco, además de los movimientos obreros, mineros, metalúrgicos, industriales y barriales que históricamente habían sido reprimidos por los gobiernos oligárquicos autoritarios que estaban subordinados al gran capital norteamericano, donde subsistían modos de producción precapitalista. Estas formas de trabajo servil al capitalismo que dominaba la economía peruana empezaron a ser cuestionadas; y posteriormente, ante el fracaso del gobierno reformista del presidente Fernando Belaunde Terry, el 3 de octubre de 1968, el Ejército dio un golpe de Estado. Esta nueva irrupción de los militares no restableció a la oligarquía; por el contrario, se instauró el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada bajo el liderazgo de general Juan Velasco Alvarado, que aplicó radicales reformas estructurales como, por ejemplo, la reforma agraria, la reforma de la educación, la reforma de la empresa, la nacionalización de la minería y la banca, etc. En el fondo, los militares intentaban construir un Estado nacional fuerte y/o un capitalismo de Estado; según Sinesio López (2010), era una democratización social con dictadura (citado en Zapata, 2020).

Entonces, se podría decir que el gobierno del general Velasco Alvarado representó el inicio del cambio, que significó pasar de una sociedad de los señores de la oligarquía a una de los ciudadanos, aunque con diferentes niveles de ciudadanía. Al respecto, vale la pena reconocer que, por primera vez en la historia del Perú, en la Constitución Política de 1979 las peruanas y peruanos no letrados fueron reconocidos como ciudadanos con derechos civiles y políticos, aptos para elegir y ser elegidos.

Es así que se ha categorizado a la gente en América Latina, no en función a la clase social, sino a través de otro invento de clasificación y dominación: la raza; y eso significó un vuelco del análisis a otro nivel. Es de este modo que se da un giro descolonizador mediante la emergencia de un pensamiento teórico propio desde el sur global. Se trata de un pensamiento insurgente y rebelde, en contra de las raíces del eurocentrismo.

El eurocentrismo, como decía Dussel (1994), plantea el "primero existo y luego yo pienso", porque antes del yo pienso está el yo conquisto, que en realidad es un yo práctico; por lo tanto, la existencia de América Latina está definida por el yo conquisto. El yo conquisto define la posición de las poblaciones en América Latina que históricamente fueron condenadas a la desigualdad, pobreza, pobreza extrema y exclusión. En ese sentido, el pueblo sigue siendo una clase potencial en el actual momento histórico de la transmodernidad.

Vale la pena subrayar que fue Enrique Dussel quien planteó la transmodernidad como proyecto global que busca la liberación de todos los individuos hacia un futuro plural y diverso. Sin embargo, la concretización y/o realización de este proyecto implica una colaboración teórica y práctica que nos permita la correalización de una sociedad más justa y equitativa. Es así que el enfoque del proyecto transmoderno se sustenta en la correalización de lo imposible, mediante la creación de una solidaridad real entre diferentes grupos sociales, sin menospreciar y/o negar la importancia de la diversidad cultural. Este proyecto se construye a partir de la incorporación de la alteridad del otro, reconociendo el valor de la inclusión y la aceptación de aquellos que piensan y actúan de manera diferente a nosotros. El horizonte de sentido histórico de la transmodernidad es la búsqueda de la correalización de un mundo en el que la diferencia sea valorada y celebrada como parte de nuestra riqueza común.

Siguiendo a Aníbal Quijano (2007), no nos debe sorprender que América Latina admitiera la ideología eurocéntrica sobre la modernidad como la única verdad universal,

en especial hasta comienzos del siglo XX, si se tiene en cuenta que quienes se arrogaban de modo exclusivo el derecho de pensarse y representarse como representantes de América Latina eran, precisamente, los dominadores coloniales, es decir, los "europeos". Y desde el siglo XVIII eran, además, "blancos" e identificados con "Occidente"; esto es, con una imagen más extendida de "Europa", aún después de asumir las nuevas identidades "nacionales" poscoloniales, e incluso hasta hoy mismo (Quijano, 2007). Es ante este inaceptable estado de la cuestión que en América Latina surge la idea de tejer la descolonización epistemológica de la sociología desde el sur global.

En efecto, tejer la descolonización y la epistemología de la sociología desde el sur global significa la lucha contra el poder del eurocentrismo para democratizar las relaciones sociales. Por tanto, la crítica al eurocentrismo conduce a una descolonización epistemológica de la sociología desde el sur global; en otras palabras, es necesario descolonizar la epistemología dominante, eurocéntrica y cartesiana. Ante la crisis del paradigma cartesiano y el agotamiento del modelo de dominación moderno capitalista, incita una crítica a las formas en las que se produce y valida el conocimiento, lo cual nos puede conducir a una nueva racionalidad que deje de mirar a América Latina como si fuera Europa y nos obligue a estudiar los ejes del patrón mundial de dominación: colonialidad/modernidad/ eurocentrismo y poder capitalista.

Desde este enfoque es que se entiende la necesidad de descolonizar el pensamiento colonial/eurocéntrico y superar las categorías de dominación impuestas desde Europa que limitan una mayor y mejor comprensión de la realidad social. En América Latina, la categorización basada en la raza ha tenido un impacto significativo en la vida y existencia social de las poblaciones indígenas y afroamericanas, especialmente de los pobres, marginados y excluidos. Por esta razón, el proyecto transmoderno representa una búsqueda de liberación y justicia social; y reconoce la importancia que tiene la diversidad cultural que busca una colaboración teórica y práctica para coadyuvar a la construcción de una sociedad más equitativa, justa, humana y democrática.

Ahora bien, vale la pena reconocer que lo transmoderno busca la inclusión y aceptación de la alteridad del otro y valora la diferencia como una riqueza común. Desde esta perspectiva, la descolonización epistemológica de la sociología del sur global se vuelve relevante para desafiar el eurocentrismo y democratizar las relaciones sociales. De esta manera, busca para las ciencias sociales, en general, y para la sociología, en particular, una nueva racionalidad que se aleje de la visión eurocéntrica y, a partir de este

alejamiento, estudie los ejes de la dominación mundial para develar los entramados y dispositivos de la colonialidad del poder capitalista.

Coincidiendo con Aníbal Quijano (2020), la colonialidad es uno los elementos específicos del sistema mundo-capitalista, que está anclada en la clasificación racial, como piedra angular de ese patrón de poder, y actúa en cada dimensión de la vida y existencia social cotidiana de la población que se mundializó a partir de la conquista de América Latina, en los siglos XV y XVI. Esta forma de organización del poder opera a través de la clasificación social/racial como formas de diferenciar a la población; y, de este modo, ponerla en un rango inferior, donde actúan y coexisten todas las formas de explotación y dominación laboral.

Sin embargo, cabe subrayar que operan otras relaciones de dominación/ explotación, como raza, género, edad, etc. Es así que la distribución del poder no se reduce solo a las relaciones de dominación de la clase trabajadora, sino también a la producción de la categoría de raza en América Latina, que dio lugar a la mundialización del patrón de poder capitalista. De esta manera, la raza se convierte en la forma básica de la clasificación social universal del capitalismo mundial y, como tal, contribuye a la construcción de nuevas subjetividades que justifica la dominación/explotación de las víctimas de la colonialidad del poder: los "indios", los "negros" y los "mestizos" (Quijano, 2020). En consecuencia, la racialización fue el sustento y la referencia que legitima el carácter eurocentrado del poder, es decir, la colonialidad del poder.

El actual contexto de la globalización neoliberal y la realidad social, económica, política, cultural y educativa rural en el Perú nos invitan a reflexionar sobre las estructuras de poder, las desigualdades y exclusiones históricamente presentes en estas comunidades costeñas, serranas y amazónicas. Es por eso que resulta necesario abordar integralmente los acuciantes problemas sociales, económicos, políticos y culturales en las zonas rurales que sobreviven en medio de la pobreza y pobreza extrema y la falta de acceso a servicios básicos como educación, salud, agua potable y desagüe, electricidad y conectividad.

A modo de conclusión, en estas poblaciones históricamente marginadas y excluidas se hace necesario que desde el Estado se aplique políticas públicas reconociendo la rica diversidad cultural, y a partir de este reconocimiento, se promueva la inclusión y la justicia social. En este proceso, la educación transformadora, liberadora y tolerante que coadyuve a transformar la sociedad (Freire, 2006) desempeña un papel fundamental. Sin

embargo, es necesario mejorar la calidad de vida de los niños y sus familias, los servicios básicos, así como la infraestructura educativa, brindar recursos económicos suficientes, capacitación docente con enfoque intercultural, además de promover y desarrollar programas educativos contextualizados y relevantes para la realidad rural. Asimismo, no podemos dejar de señalar que es muy importante fomentar el diálogo intercultural, y el respeto por las cosmovisiones y saberes ancestrales de las comunidades rurales, promoviendo una educación que valore y celebre la diversidad cultural y contribuya a la transformación social y al empoderamiento de las personas que viven en el mundo rural costeño, serrano y amazónico.

3.3 Enfoque teórico y epistemológico de la investigación

El enfoque teórico para la presente investigación apunta a interpretar las condiciones sociales de la ruralidad de una manera crítica, así como su relación con el sistema educativo desde la perspectiva de los aparatos ideológicos del Estado, desarrollados por Luis Althusser e inspirados en los trabajos de Karl Marx, bajo la premisa de que la institución educativa es un aparato reproductor del sistema, y con ello también de las condiciones de desigualdad y de la perpetuación de la estructura piramidal que obstaculiza la movilización social. En efecto, como refiere Althusser (1974),

> […] la escuela (y también otras instituciones del Estado, como la Iglesia, y otros aparatos como el Ejército) enseña las "habilidades" bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su "práctica". Todos los agentes de la producción, la explotación y la represión, sin hablar de los "profesionales de la ideología" (Marx) deben estar "compenetrados" en tal o cual carácter con esta ideología para cumplir "concienzudamente" con sus tareas, sea de explotados (los proletarios), de explotadores (los capitalistas), de auxiliares de la explotación (los cuadros), de grandes sacerdotes de la ideología dominante (sus "funcionarios"). (pp. 9-10)

Esta caracterización de la escuela y otras instituciones del Estado, basada en la reproducción del sistema para la dominación, no debe ser entendida desde una lógica reduccionista, sino de manera amplia, para poder comprender la realidad compleja de la vida rural. Solo así podemos explicar la realidad rural y los mecanismos de dominación que se han ido perfeccionando a lo largo de los últimos siglos. En este sentido, es necesario tener en cuenta las tensiones que ocurren en la intervención del Estado y las

políticas públicas asistencialistas, así como de otras formas de autoridad que no toma en cuenta el rico capital cultural (Bourdieu, 2005) de las comunidades campesinas que se transmiten de generación en generación.

Cabe aclarar que cuando el Estado interviene a través de la políticas públicas asistencialistas en las comunidades rurales costeñas, serranas y amazónicas no toma en cuenta ni mucho menos valora la organización y delegación del poder que tradicional e históricamente desarrollan las comunidades rurales, bajo el derecho natural que tiene otra lógica y cosmovisión en cuanto se refiere a la relación del hombre con la naturaleza, lo que obliga a analizar esta realidad en el contexto de transición paradigmática del pensamiento moderno occidental, donde la lógica del crecimiento económico está en crisis y ha entrado en decadencia. Sin embargo, hay una nueva racionalidad que aún está en construcción: la lucha por la democracia participativa, comunitaria e intercultural; la democratización del acceso a la tierra; la redistribución de las rentas de explotación de los recursos naturales; la promoción de alternativas al desarrollo, como son el Buen Vivir (el *Sumak Kawsay* o el *Suma Qamaña*) o la separación entre la sociedad y la naturaleza, concebida como la madre tierra y/o Pachamama (De Sousa, 2010).

Ahora bien, no podemos dejar de señalar que los aparatos ideológicos del Estado funcionan masiva y coercitivamente para homogenizar y cosificar a las comunidades rurales mediante la ideología como forma de dominación de manera subliminal; sin embargo, en situaciones límite, hacen el uso de la fuerza mediante una represión muy atenuada y/o disimulada, es decir, de forma simbólica. No existe un aparato puramente ideológico, sino que a través de la escuela y las iglesias "adiestran" con métodos apropiados (sanciones, exclusiones, selección, etc.) no solo a sus oficiantes, sino también a su grey y a toda la familia (Althusser, 1974).

Como podemos constatar, las instituciones educativas son consideradas como aparatos ideológicos que despliegan estrategias y acciones de modelamiento ideológico; es decir, actúan sobre el pensamiento, las percepciones y el saber de las personas, consolidando de esta manera la colonialidad del saber. La educación y las instituciones educativas históricamente han funcionado como aparatos ideológicos para colonizar el saber y, con ello, asegurar la dominación. Es por este motivo que nos interesa ampliar las descripciones propias de la educación secundaria rural, así como sus problemas complejos y la diversidad de prácticas e interacciones sociales en la vida cotidiana de las

comunidades y su interrelación social fuera de la comunidad, poniendo especial énfasis en las formas de violencia simbólica que ocurren en el ámbito de influencia de la educación.

La educación es una herramienta poderosa para impulsar el desarrollo sostenible; por ello hay la necesidad de otorgar a la educación el carácter de política de Estado para mejorar la situación por la que atraviesa el sistema educativo, especialmente en las comunidades rurales (Rivero, 2007), para lo cual es necesario tomar en cuenta la perspectiva teórica de la autopoiesis en el sentido de la existencia de multiversos y la autorreproducción de los sistemas humanos y la existencia de un espacio de interacción humana que permite el desarrollo de modelos cooperativos que se autogeneran, se regeneran y autoregeneran, lo cual permite resistir el impacto del modelo hegemónico capitalista moderno/colonial y abrirnos lógicas ecoterritoriales como espacios resilientes de interacción rural y urbana.

Nuestro análisis crítico fuera de marcos estáticos nos permite esbozar una lógica de movimiento, de perspectiva, una sociología de la trayectoria; es decir, tratar de comprender la realidad rural a partir de la revisión de sus procesos complejos, diversos, heterogéneos y amplios, que no pueden ser encajados en formatos preestablecidos y estructuras de desarrollo impulsados por el pensamiento eurocéntrico, determinista de la modernidad/colonialidad, y la fragmentación del conocimiento, sino que se proyectan en un marco sociohistórico más amplio, entretejiendo micro y mesoprocesos sociales y retroalimentando el proceso civilizatorio.

De acuerdo con Boaventura de Susa Santos (2010), en el actual momento histórico, la refundación del Estado moderno/capitalista/colonial en el Perú y América Latina es un reto y desafío en tiempos complejos. Hoy en día asistimos a las posibilidades, y también los límites, de la imaginación política del fin del capitalismo y del colonialismo. El Estado moderno ha pasado por diferentes órdenes constitucionales: Estado liberal, Estado social de derecho, Estado colonial o de ocupación, Estado nazi-fascista, Estado burocrático-autoritario, Estado desarrollista, Estado de apartheid, Estado secular, Estado religioso y, el más reciente, pero quizá el más antiguo, el Estado neoliberal o de mercado al servicio de élites económicas y políticas (De Sousa, 2010).

En el caso de nuestro país, para analizar el Estado hemos tomado el planteamiento de Nicolás Lynch (2014), quien toma distancia de conceptos como ausencia del Estado

y/o debilidad del Estado. Lynch propone una nueva tesis: el Estado ajeno, que nace y se desarrolla con un orden político ajeno al país, a las grandes mayorías de peruanos pobres y de la falsa clase media empobrecida. El Estado criollo, al ser producto de la dominación colonial, nace junto con la casta descendiente de Europa, identificada con su cultura; y por ser los herederos del poder, construyen la Republica criolla ajena a los intereses del país y de la gran mayoría de las poblaciones indígenas y afroperuanas, consideradas como seres inferiores por las élites dominantes de ancestro europeo. La república naciente da forma a la burocracia, y lo pone al servicio de los intereses de la élite económica y política en el poder, traicionando así el carácter público que le correspondía asumir.

De este modo nace el Estado botín y patrimonialista, como un recurso privado de las élites dominantes que miden su eficiencia en función de ser un servicio que responde a sus intereses, cuyo fundamento subjetivo es el racismo que trajo como consecuencia un recortado y tardío desarrollo de la ciudadanía. La dominación imperial y de clase viene a expresarse, de esta forma, como una dominación étnica y social, situación que se proyecta a la época republicana; es por ello que José Carlos Mariátegui (1970, 1980) señalará la centralidad de la cuestión indígena para resolver la cuestión nacional, es decir, nuestro futuro como país, al apuntar al problema de la tierra, el contenido económico y social de esta solución, que se produce en 1969 con la reforma agraria más vasta y radical del continente (Lynch, 2014).

Ahora bien, vale la pena señalar que este proceso de carácter sociohistórico nos lleva a constatar la existencia de una permanente contradicción entre Estado y democracia, como legado de un pasado irresuelto que afecta una adecuada relación entre Estado y mercado, lo que ha dado lugar a la desestructuración de la sociedad y una débil legitimidad del Estado, de manera permanente y continuada, generando una sensación de su ausencia. Sin embargo, sí existe el Estado, pero al servicio de los intereses de los grupos de poder económico y político y totalmente alejado de la población pobre y excluida, que es atendida con políticas sociales focalizadas para aliviar la pobreza y con pocas cuotas de participación, por ser un Estado ajeno a las aspiraciones de las poblaciones pobres del campo y de la ciudad.

No podemos dejar de señalar que la lucha contra la desigualdad, a nivel económico, social y político, es la mejor manera de luchar contra la pobreza y extrema pobreza (Lynch, 2014). Es por esta razón que debemos dejar de lado la narrativa en idealizar la ruralidad como opuesto a lo urbano, convertida hoy en día en una categoría

peyorativa, que ha dado lugar a cómo el Estado determina operativizar la política pública, estableciendo niveles de ruralidad con el criterio del número de familias adyacentes a un centro poblado o territorio, ignorando su capacidad organizativa y productiva. Muy por el contrario, se debería tomar en cuenta los modos de producción y la forma cómo las familias se organizan para atender su economía, tomando en cuenta que la economía urbana depende de los centros de producción rural y de la comercialización exógena en la vida personal y familiar del mundo urbano.

En cambio, la vida rural depende en gran parte, o en su totalidad, de una economía autónoma y familiar, es autosustentable. Por lo que se requiere recuperar en este análisis, en los diversos enfoques y puntos de vista entre capitalismo y consumismo individualista y otras formas organizativas y productivas ecológicas y solidarias, como parte de formas de colectividad abiertas y alternativas, razón por la cual se debería tomar distancia de la emergencia de una nueva ruralidad, ya que los problemas estructurales de carácter histórico, social, económico, político y cultural siguen presentes y vigentes.

Uno de los rasgos más característicos de la transición paradigmática es la emergencia de nuevas organizaciones sociales, que la podemos observar en las nuevas acciones ocurridas en la organización comunal para el riego de los cultivos en el campo, la distribución de los horarios para el manejo del agua, la forma cómo se concibe el tiempo y el modo de vivir cotidiano en relación con la naturaleza y produce para comer y vivir, además de atender los quehaceres diarios del hogar o tener que trabajar; pues todo ello implica un conocimiento cabal de la realidad, y de este modo les permite adaptarse a las condiciones del entorno y así generar interacciones en red para sostenerlas en el tiempo, a fin de poder vivir con dignidad.

A pesar de las condiciones duras de la ruralidad, en las comunidades campesinas sigue latente el deseo del Buen Vivir, que está más conectado con una idea de felicidad, de una casa donde todos puedan vivir bien, vivir sabroso (Martínez, 2023), en sistemas comunales y/o cooperativos que van expresando mayor conciencia de su autonomía y de sus procesos propios de pensar el desarrollo, la autoridad o el gobierno, por lo que cobra mayor relevancia los espacios de participación política. Sin embargo, estos procesos muchas veces son entendidos desde fuera, de un observador distante, moderno y eurocéntrico, como retrasado, bárbaro; y como pobreza e infelicidad, debido a que la pobreza se mide en función del ingreso monetario individual y familiar.

Entonces, creemos que es importante mirar la vida rural como un proceso, en permanente evolución y cambio; y, más aún, como trayectoria que tiene un pasado, un presente y una proyección de futuro, y dejar de ver la vida como fragmentos o datos estadísticos. Lo que nos obliga, a recuperar la necesidad de una nueva exploración de las prácticas sociales referidas a la ruralidad, superando cualquier intento de idealización y dialogando en clave situada y descolonial (Sarmiento, 2003), con algunas voces críticas y profundas al moderno sistema capitalista mundial y colonial, que se erige como el patrón hegemónico del modelo económico y de las políticas públicas del Estado. Las políticas públicas del Estado son implementadas en todos los sectores, donde la educación cumple un rol fundamental como reproductor de los conocimientos y de las condiciones sociales, económicas y educativas injustas que excluyen los "otros" conocimientos que resultan incómodos para el sistema; por lo tanto, la reforma educativa implica una recomposición del poder y de la manera de cómo nos educamos después de quinientos años de modernidad/colonialidad (Mejía, 2020).

CAPÍTULO IV

UNA MIRADA SOCIOHISTÓRICO CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN PERUANA EN ÁMBITOS RURALES

El análisis historiográfico de la educación secundaria en ámbitos rurales nos lleva a la búsqueda de conocer los procesos de transformación social desde los grupos excluidos y dominados de la sociedad rural. Ello implica establecer un decurso de la evolución y de la forma cómo se ha ido desarrollando e implementando el proceso socioeducativo, en función de la participación y relación de los diversos actores que se articulan en torno a aquello que llamamos aprendizajes. Por un lado, podríamos observar el desarrollo de aprendizajes para la vida; nos referimos a las formas habituales del desarrollo y de las actividades cotidianas del ámbito rural. Y, por el otro lado, podríamos identificar el sistema educativo como la respuesta del Estado nacional para atender la educación como un derecho, y a la vez establecer los parámetros sobre los cuales se debe formar al ciudadano peruano.

También será importante entender la cosmovisión del mundo en el cual vivimos; significa ante todo comprender los cambios sociales, económicos y culturales que será importante para construir una perspectiva cronológica que nos permita establecer cómo, desde la posición dominante del moderno Estado nación (Quijano, 2020), se concibe el desarrollo de la educación en ámbitos rurales, así como la priorización de los enfoques y los modelos sobre los cuales se apoya.

A partir de ahí se podrían encontrar líneas temporales divergentes sobre las cuales construir un análisis de desarrollo historiográfico que pueda responder más cercanamente a la presencia de la cosmovisión de los actores, teniendo en cuenta la diversidad de escenarios sobre los cuales se han procesado las formas de desarrollo, incluso los niveles de articulación entre los diversos espacios geográficos, territoriales, comunitarios e interculturales, cada uno con su propia visión del mundo o con visiones del mundo parcialmente compartidas.

Asimismo, será importante construir una perspectiva cronológica que permita establecer cómo, desde la posición dominante del Estado nacional moderno, se ha ido concibiendo el desarrollo de la educación en ámbitos rurales, así como la priorización de los enfoques y los modelos sobre los cuales se apoya para establecer, de manera vertical,

la forma en que debía ir creciendo la secundaria rural a partir de criterios como priorización y focalización.

Por otro lado, será importante analizar la perspectiva temporal inmersa en la forma cómo se establece el tiempo educativo, es decir, la educación básica como un tiempo partido en transiciones (educación inicial, primaria y secundaria) y la relación/conexión entre ellas; así como la interrelación de los ciclos inmersos en el proceso educativo de la educación básica. Para este análisis, será importante encontrar los puentes o hilos conductores que conecten estas cosmovisiones y sus propios desarrollos históricos en el tiempo, en cuanto a la perspectiva de los aprendizajes y la educación formal y no formal; y buscar conectarlos en torno a una perspectiva de tiempo real en la educación secundaria del siglo XXI.

Para comprender y explicar los problemas de la educación rural en el Perú y sus posibilidades, es necesario tener memoria de lo que sucedió con la educación durante la colonia y la república oligárquica y/o aristocrática. Es por ello que concordamos con los científicos sociales que afirman que los problemas de la educación rural tienen una raigambre colonial. Al respecto, Pablo Macera (2014) decía que

> […] la educación entonces se hallaba estratificada de un modo violento y vertical, a semejanza y como resultado de las jerarquías de clase. Las diferencias educativas entre los diversos grupos sociales no eran graduales y la comunicación entre uno y otro nivel nunca se había regularizado […], el pensamiento moderno y en general toda la cultura superior de tipo occidental fue en el Perú un entusiasmo de minorías con prolongaciones superficiales en el resto del país. […] las élites coloniales y la propia concepción aristocrática del Estado hicieron que los gastos públicos destinados a la educación beneficiaran principalmente a esas élites mientras se descuidaba la instrucción del pueblo. (p. 591)

En efecto, la educación estaba prohibido para los indígenas y afroperuanos. Es así como José Carlos Mariátegui (2014) resumió la situación, al decir que la república tuvo el pecado capital de nacer sin los indios y contra los indios, puesto que las demandas de los indígenas no fueron tomadas en cuenta. De esta forma, desde hace más de dos centurias tenemos un Estado de una minoría que gobierna para la minoría, excluyendo del derecho a la educación y del ejercicio del poder político a las grandes mayorías (Manrique, 2002).

Este análisis aborda la categoría tiempo, con base en los cambios que ha sufrido la población en ámbitos rurales, sobre todo los impactos producto de factores ambientales y sociales, esbozando una periodización marcada por estos cambios. Montero (2001) sugiere, sin ser muy enfática, que habría un periodo de la evolución demográfica marcada por la creciente migración interna, especialmente marcada por los efectos del desarrollo de las ciudades y sus efectos en las relaciones de desigualdad y cambios en las estructuras del trabajo.

- En el Censo Nacional de 1972 se observa una tendencia al despoblamiento de las áreas rurales; sin embargo, se observó un incremento sostenido entre 1981 y 1997.
- Los factores que propiciaron estos cambios fueron la tendencia decreciente de la fecundidad; cambios en la estructura familiar, disminución de la mortalidad infantil.
- "Tomando solamente una referencia gruesa, cabe señalar que, en el Censo de Población de 1993, 22% de la población total se empadronó en un lugar distinto de su lugar de nacimiento («migración de toda la vida») y 7% de los pobladores peruanos había cambiado de residencia en los últimos cinco años («migración reciente», entre 1988 y 1993). En relación con el período intercensal previo se registraba un incremento: en el año 1981, 20% de la población se empadronó en un lugar distinto de su lugar de nacimiento y 5,7% se había desplazado entre 1976 y 1981. Evidentemente, las hipótesis alternativas del «despoblamiento» o «repoblamiento» del campo requerirían de un análisis más detenido" (Montero, 2001, p. 26).

Un segundo periodo estaría plasmado en los años de la guerra interna y sus consecuencias en la violencia política, tanto subversiva como de Estado, entre los años ochenta y noventa. En los ochenta hubo un incremento significativo de la migración en condición de desplazados, huyendo de la violencia y aumentando la población en las capitales de región de las zonas en conflicto, notándose especialmente en Ayacucho.

- En el censo de 1993, el 22 % de la población se empadronó en un lugar distinto de su lugar de nacimiento y el 7 % había cambiado de lugar de residencia los últimos cinco años, dando lugar a un proceso de despoblamiento y repoblamiento permanente, que pone a un sector de la población como "migrantes de toda la

vida" o en "migración permanente", en búsqueda de un lugar óptimo para su desarrollo en comunidad.

Las políticas de Estado para el repoblamiento fueron implementadas en los años noventa con el Programa de Apoyo para el Repoblamiento (PAR), en el marco de las acciones del PROMUDEH (Ministerio de Promoción de la Mujer y Desarrollo Humano), lo cual permitió el retorno de más de siete mil familias.

Por otro lado, los eventos naturales que afectan el clima y las condiciones materiales de grandes grupos poblacionales, como el fenómeno de El Niño, han afectado notablemente los procesos de asentamiento humano y, por ende, los ha empujado a trasladarse temporal o permanentemente a otras zonas. En este caso, hay una temporalidad cíclica objetiva, conocida históricamente, pero de la que se espera se manifieste siempre con mayor "benevolencia", otorgándole en ese sentido un carácter extraterrenal y puesta en tiempo rizomático.

Tanto los cambios demográficos como la migración/desplazamiento, los conflictos y efectos del cambio climático y los fenómenos naturales con impacto en las zonas rurales tienen que pensarse bajo la categoría del tiempo rizomático, que postula "el momento favorable" como la premisa esencial, donde la sucesión correlativa pierde valor y es la categoría de "posibilidad", la que marca la forma en que se manifiesta el tiempo, partiendo de la contextualización de los hechos históricos y aceptando que su dinámica es compleja y cambiante, no pudiendo ser ordenada de manera sucesiva y cronológica. Así, se cuestiona la universalidad y absolutismo del ordenamiento temporal cronológico, aceptando la existencia de sucesiones paralelas, entre pasado y futuro, con acontecimientos que se manifiestan de manera bidireccional.

> No interesa una descripción cuantitativa de la sucesión del acontecer histórico, sino una narración que justifique dicho acontecer. Por tanto, se pierde la objetividad y universalidad de la explicación e interpretación en tiempo cronológico, a cambio de una narración subjetiva y más o menos creíble en función de las fuentes históricas vinculadas y la naturaleza crítica humana, que busca la simplicidad" (Ceballos, 2006, p. 155)

Entonces, observamos que los cambios presentes en la población, tales como el aumento de la natalidad, los desplazamientos y las migraciones, han ocurrido por diversos hechos históricos que tienen su sustento en los conflictos y las demandas sociales; también en los

efectos del cambio climático y los desastres naturales. Sin embargo, como se aprecia, no hay una cronología clara, sino más bien una sucesión de cambios, de idas y venidas de carácter subjetivo y que responden a diversas narrativas en la posición y oposición de los actores y, por lo tanto, del contexto en el que se encuentren. Por ejemplo, para analizar los efectos de la guerra interna en algunos lugares, tendríamos que hacerlo desde la perspectiva de las poblaciones afectadas que no participaron de estas luchas, mirarlo también desde la orilla de quiénes se integraron a la lucha armada, desde la perspectiva del sector de la población que fue enviado en el marco del servicio militar obligatorio, que esencialmente eran jóvenes de barrios urbanos marginales o de zonas rurales lejanas, en muchos casos de la Amazonía. También podríamos ver el ejemplo de las poblaciones que viven en los cauces secos de los ríos o de otros lugares donde hubo deslizamientos o huaicos, zonas donde se producen poblamientos y despoblamientos permanentes. Habría que revisar también en esos casos cómo, a pesar de contar con el conocimiento histórico de los efectos probables del desastre natural en la población, hay nuevamente la necesidad y la decisión de repoblar.

4.1 Evolución de los paradigmas de desarrollo rural

Podemos apreciar cómo, en el transcurso del tiempo, van evolucionando los enfoques del desarrollo rural, permitiendo observar los cambios en la forma como se conceptualiza lo rural, pero también otorgándonos un punto a tierra para entender la manera como se enlazan estas concepciones con el sentido común y la memoria colectiva que se va formando. Este análisis facilita la oportunidad de pensar "lo rural" en el marco de la construcción de la memoria colectiva; resulta un proceso incluyente y de vuelta a los orígenes en la medida que la mayoría de la población encuentra sus raíces en los diversos procesos migratorios, de primera, segunda o tercera generación, por lo que se construye y reconstruye en la memoria colectiva la idea de un origen común.

No está demás decir que esa memoria colectiva se forja bajo la influencia de los procesos de modernización y lucha de clases, en los cuales no estuvo exenta la cuestión indígena y de raza como factor de discriminación y categorización social. Por último, este documento permite observar cómo los enfoques o paradigmas como producto intelectual y/o mecanismo de política o de gobierno resultan respondiendo a los intereses de las clases dirigentes o las clases medias intelectuales en oposición. De esta manera, no se

podría decir que el tiempo de estas perspectivas vaya acorde con los tiempos o ritmos de desarrollo de las poblaciones indígenas y campesinas de las zonas rurales.

Los paradigmas identificados establecen una clasificación que también responde a líneas temporales. En esa perspectiva, ubicamos la etapa de modernización en los años sesenta; la estructuralista, como una forma de intervención estatal en los setenta; la neoliberal, cuya base es la liberalización de los mercados y su influencia en el Estado; y la de estrategias de vida, con procesos participativos en los años noventa. Sin embargo, hay otras perspectivas como el paradigma de la economía dual-modernización, los enfoques de participación y empoderamiento y el paradigma de la nueva ruralidad, que ya da cuenta de una categoría de tiempo. Ahora bien, al final de esta etapa, es decir, en las décadas de los ochenta y noventa, es un contexto de degradación de la democracia y de crisis política, como dice Félix Jiménez (2017).

No hay consenso sobre un programa integral de políticas de corto y largo plazo, para enfrenar estos agudos problemas y sostener una tasa de crecimiento económico que coadyuve al desarrollo humano (Jiménez, 20016; 2017). Entonces, en nuestro país, el programa social, político y económico vigente que sigue ignorando los intereses de las grandes mayorías en beneficio de unos pocos. Por tanto, un programa social, político y económico, honesto y sincero, debe tomar en cuenta estos problemas que sufre la población; y, al mismo tiempo, debe decir con claridad en qué forma podrá solucionarlos (Quinn, 1997).

De estas perspectivas se tomará solo la de economía dual, que nos parece más oportuna para el presente análisis, pues propone cómo los elementos puestos en contradicción también adquieren una perspectiva de tiempo. Lo atrasado versus lo moderno; lo tradicional versus lo industrial; lo rural versus lo urbano. Para ello, retomamos a Redfield (1956), Rostow (1960), Hirschman (1961), Fei y Ranis (1961) y Geertz (1963), cuya coincidencia central está en la base de este paradigma, que considera que los países subdesarrollados o del tercer mundo tienen dos sectores, uno tradicional (agricultura campesina, comunidades, prácticas económica-culturales) y otro moderno (ciudades, urbe, sector comercial e industrial, etc.).

> Dentro de esa línea de pensamiento, una de las ideas que más influenció la noción de economía dual fue las etapas de crecimiento, propuesta por Rostow (1960). Esta publicación, que fue hecha en el contexto de la Guerra Fría y en medio de una serie de colonias europeas que estaban

> adquiriendo su independencia, argumentaba que el proceso de desarrollo de los países era un asunto de etapas que se daban progresivamente. Dichas etapas se definieron como: 1) la de la sociedad tradicional; 2) la del alcance de las precondiciones para el cambio; 3) la del despegue; 4) la de la búsqueda de la madurez; y 5) la del consumo masivo. (Castillo, 2008, p. 12)

Esta noción ha tenido un impacto enorme a nivel mundial al ser utilizada por los organismos supranacionales. De acuerdo con Castillo (2008), no deja de sorprender la vigencia con la que este paradigma sigue siendo utilizado para clasificar los procesos de desarrollo a nivel mundial; tan es así que varios países de África y América Latina se habrían ubicado en esta clasificación como economías duales, asumiéndose como sociedades con predominancia de lo tradicional, configurando de tal forma una representación de atraso. Entonces, esta era la única vía de desarrollo en los procesos de industrialización, según el esquema de Rostow.

> El modelo a seguir eran los granjeros capitalistas de los países desarrollados, o sea agricultores que se encontraran plenamente integrados en el mercado y emplearan métodos de producción modernos. Estas nuevas tecnologías agropecuarias de los países avanzados se tenían que difundir entre los productores tradicionales de los países atrasados a través de centros de investigación y sistemas de extensión. (Kay, 2005; citado en Castillo, 2008, p. 14)

Para desarrollar el análisis de un momento histórico, es necesario estructurar, con claridad, el periodo del que se tratará, sin que ello deje de tomar como referencia las postrimerías de este periodo. Para efectos de este trabajo, nos interesa analizar los siglos XX y XXI, especialmente los acontecimientos y procesos sociohistóricos de la segunda mitad del siglo XX que marcaron el desarrollo del país y su conexión con las dos primeras décadas del siglo XXI, para ser precisos. De ese escenario, interesa analizar la relación entre lo que propone el Estado, es decir, la forma en que estructura su política social y educativa, y establece su relación con el mundo rural, y también cómo en este proceso se han ido produciendo los cambios estructurales, sociales y políticos, así como sus efectos en la forma en que el Estado proyectaba su presencia. La revisión histórica nos brindará una impresión del proceso; sin embargo, queremos adentrarnos, con mayor profundidad, en la manera que los actores educativos han percibido estos cambios y sus continuidades, y cómo, en este proceso, se ha dado lugar a la educación rural actual. La educación rural y el sistema educativo son lugares preferentes para los trabajos relacionados a los estudiantes costeños, serranos y amazónicos, porque nos interesa conocer los “choques

culturales", sus procesos de cambio y resistencia y la construcción de su identidad ciudadana dentro de la escuela rural (Mendoza, 2022).

En un brillante análisis de la segunda mitad del siglo XX, Sinesio López (1995) identifica cuatro etapas que muestran cómo va tomando forma el Estado en relación con los grupos de poder y los procesos de democratización y modernización que se han ido generando. La tesis central de su estudio refiere que estos factores han impedido una adecuada construcción del aparato estatal y de sus instituciones, imposibilitando su adecuado funcionamiento de cara a las necesidades coyunturales o las grandes desigualdades estructurales que caracterizan al país.

La primera etapa de 1956 a 1962 está referida a la crisis de la coalición oligárquica a partir del alejamiento con el gamonalismo, que se había desestructurado y había perdido mucho poder con la ampliación de la cobertura del Estado y las mejoras en los procesos de profesionalización de la Policía y el Ejército. Se vivía un proceso de grandes cambios en la composición política con la aparición del Apra como un actor político en la escena nacional y las alianzas que se tejían en torno a los espacios de decisión. La crisis del campo se expresó en la aparición de un gran e importante movimiento campesino, principalmente con una agenda agraria, pero que fue sembrando una agenda política de largo alcance en el siglo XX; los nuevos vientos que expresaban las ciudades motivaron grandes flujos migratorios, modificando la composición de las clases populares y generando nuevos problemas en la agenda nacional.

La segunda etapa representó la asunción de una nueva dictadura en lo formal, pero en la práctica significó una gran reforma del Estado, siendo incluso considerada como de carácter revolucionario. En lo económico se produjo una crisis económica y política debido a las exigencias de importación de insumos y bienes de capital de la industria. Se implementaron reformas que culminaron con la oligarquía, el gamonalismo y el modelo de enclave. Se aceleró el proceso de modernización nacional a través de la industrialización y el impulso del capitalismo del Estado; también se impulsaron la modernización cultural y la movilización social. Uno de sus más grandes aportes fue la reactivación de la sociedad civil mediante un conjunto de políticas orientadas a la movilización social, atendiendo las diversas agendas de las organizaciones, los sindicatos y las federaciones de trabajadores; y a través del proceso de reforma agraria, generando un cambio rotundo en las formas de acceso al escenario político de amplias poblaciones

rurales y del campesinado nacional a través del reconocimiento de sus comunidades y la creación de las cooperativas agrarias, sin embargo no se rompió con las condiciones estructurales originadas de la herencia colonial.

> Las reformas, en las décadas de 1960 y 1970 diseñan otro Estado, pero no logran transformar el aparato con el que se encuentran. En particular no lo logran con respecto a una característica central del mismo: la forma como se organiza el monopolio del uso de la violencia, siempre a favor de una relación excluyente, de carácter étnico-social, en la que los muertos de unos valen más que los muertos de los otros. (Lynch, 2014, p. 93)

La tercera etapa[10] está caracterizada por una profunda crisis social, muy diferente a otros tipos de crisis vistas anteriormente en la historia peruana, dado que la llegada de los años ochenta fue la cúspide de los flujos migratorios hacia la capital y con la aparición de movimientos armados de corte subversivo; esta migración se multiplicó exponencialmente, huyendo de la guerra interna y la violencia política. Esta década inicia con la recuperación del sistema democrático y la asunción de Fernando Belaunde al poder, desmontando las reformas de Velasco y optando por un modelo de corte liberal que afectó a las clases populares. Los bajos precios de las materias primas en el mercado internacional, las movilizaciones sociales y la creciente guerra interna contribuyeron a generar una gran inestabilidad política que derivaron en la asunción de Alan García, del APRA, que llegaba a la presidencia con un discurso de izquierda; sin embargo, su lógica populista ahondaría la crisis y terminaría su gobierno en medio de una profunda y generalizada crisis social y económica.

La cuarta etapa, enmarcada en los años noventa, se caracteriza por la implementación de las políticas neoliberales con una alta incidencia de los organismos supranacionales, los cuales asumen una gran injerencia en la definición de las políticas del Estado. Este proceso es acompañado por una gran represión social y política, especialmente a partir del autogolpe y el inicio del régimen dictatorial de Fujimori. La lucha frontal de las Fuerzas Armadas y la Policía para detener a los grupos armados sirvió

[10] Las décadas de los ochenta y noventa están marcadas por cambios radicales en el mundo: el fin de la guerra fría, la caída del muro de Berlín y el apogeo del Consenso de Washington, configurando nuevos mundos para el campo de la investigación social y abriendo ventanas para realizar renovadas aproximaciones a los pueblos indígenas. Se menciona, a continuación, dos autores que han dejado huella en las escuelas académicas en sus respectivos países: uno es Guillermo Bonfil, en México, y el otro es Iván Degregori, en el Perú; dos países ricos en poblaciones indígenas, cuyos territorios fueron cunas de pueblos que alcanzaron un desarrollo importante en Norte y Centroamérica y los Andes antes de la colonización (Mendoza, 2022).

como escudo frente a muchos atropellos a los derechos humanos, sobre todo en las regiones altoandinas y las zonas rurales, dejando secuelas sociales e históricas que aún hoy siguen considerándose vigentes. A mediados de los años noventa, se logra consolidar un conjunto de acciones policiales y militares que conllevan a la conclusión de la guerra interna, lo que abre paso a un nuevo escenario de reestructuración social marcado por la alta informalidad, movimientos y organizaciones sociales muy débiles, un Gobierno fuerte y represor, pero de carácter populista, y un creciente gran empresariado muy cercano a las élites de poder y la corrupción estatal.

La última parte de los años noventa culmina con una nueva crisis política y social, expresada principalmente en la evidencia de la generalizada corrupción que implicaba al presidente en funciones, altos mando militares, asesores y una gran cantidad de políticos que formaban parte de su gobierno, por lo que con la fuga de Alberto Fujimori se abre paso a un nuevo proceso de apertura democrática empujada por las movilizaciones sociales crecientes, pero bajo otras formas de organización y liderazgo, muy diferentes a las expresadas en décadas anteriores.

Como vemos, la segunda mitad del siglo XX es un periodo clave en la reestructuración social del país, pues ocurren grandes y profundos cambios que van a producir, por decirlo de alguna manera, otra nación, principalmente por el cambio en la condición ciudadana, pues a pesar de todas las condiciones adversas y desigualdades estructurales vigentes, es innegable que al pasar por largos procesos de democratización y modernización se avanzó en reconocimiento ciudadanos, es decir, en el reconocimiento y el ejercicio de derechos. Otros cambios importantes lo podemos observar en la estructuración del campo y el ámbito rural, especialmente en la sierra central. En general, se va generando un retroceso de todo aquello que se conoce dentro de la ruralidad y el paso de grandes masas dedicadas al campesinado de subsistencia a grandes masas urbanas con capacidad de decisión política.

En este contexto, se recombinó con el auge del pequeño empresario, en la denominada república empresarial. En este proceso, el Perú pasaba a ser un país menos comunitario, rural y estatista, para convertirse en otro más privatista, individualista, urbano y capitalista. Por lo mismo, se fueron generando resistencias y propuestas para recuperar lo nacional, defender lo público, proteger lo comunitario, priorizar lo social, atender el problema de la institucionalidad y defender la biodiversidad (Cosamalón y

Durand, 2022). Así se fue generando un retroceso que se conoce como la nueva ruralidad, donde grandes grupos de campesinos, abandonados por el Estado de la república empresarial, se dedican a la pequeña y mediana agricultura y ganadería para alimentar a las grandes masas urbanas que sí tienen capacidad económica y márgenes de decisión política.

Este nuevo Perú de todas las sangres, producto de las luchas sociales y del desborde popular, genera nuevas clases emergentes, una nueva economía capitalina, principalmente provinciana, que convierte la Lima clásica en una megalópolis desordenada, caótica y altamente informal, pero también con grandes cinturones de pobreza, donde se ha validado el reinado del populismo electoral y un fuerte componente de inestabilidad. En este escenario, el ámbito rural se ha visto sumido en procesos encadenados de dependencia y abandono con un Estado populista que a cuentagotas va atendiendo los reclamos en la medida y magnitud de la movilización social. En esa medida, los proyectos que pueden aportar al desarrollo de las mismas comunidades rurales deben nacer de ellas, de sus asambleas, de sus inquietudes. En este aspecto, la ayuda técnica y profesional puede ayudar a descubrir y ejecutar obras factibles y realizables por las mismas comunidades rurales, quizás con la ayuda económica de parte del Estado (Quinn, 1977).

4.2 Problemas históricos de la educación republicana

Toda reflexión seria que tenga como objetivo el análisis de los problemas de la educación, en general, y la educación rural, en especial, ha de desembocar necesariamente en el planteamiento de los problemas sociales, económicos, políticos y culturales de un país como el Perú pluricultural, plurilingüe y pluriétnico. No puede ser de otra manera, pues es la única forma para comprender y explicar la crisis histórica de la educación. Al respecto, Augusto Salazar Bondy (1999) decía:

> Cuando la educación de un país o de una época entra en crisis, cuando la conciencia nacional pone en tela de juicio los sistemas y las orientaciones de la enseñanza, lo que entra en crisis, lo que es puesto en tela de juicio realmente es la organización social misma de la vida colectiva. La educación es el reflejo de la sociedad. Los progresos pedagógicos, los éxitos alcanzados en el quehacer educativo, el cumplimiento cabal de los fines y la aplicación justa de los medios en la tarea de formar nuevos hombres, revelan la salud del grupo, la seguridad de su destino y el ascendente que posee su existencia. Una educación satisfactoria es patrimonio sólo de los países y de las culturas en expansión. (p. 171)

Los obstáculos, las limitaciones y la desorientación en el quehacer educativo peruano hunde sus raíces en lo que Aníbal Quijano denominó la colonialidad del poder. En efecto, si bien es cierto que la derrota del colonialismo español produjo un Estado independiente, sin embargo, la sociedad peruana siguió organizada según las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales de la colonialidad del poder, lo que significó que las víctimas de dicho patrón del poder —"indios", "negros" y "mestizos"— estaban social y legalmente impedidos de participar del derecho a la educación (Quijano, 2020).

La educación peruana, durante los inicios de la República, es producto inequívoco del sistema educativo colonial, fundamentalmente normado a través de las instituciones eclesiásticas y con un clara orientación elitista y segregadora, que dejaba al pueblo fuera del sistema educativo. Más adelante, y de manera muy lenta, se fueron ampliando los modelos y la cobertura educacional. Ya en el gobierno de Castilla se establece un sistema educativo con tres grados: el primero en las escuelas, el segundo en los colegios menores y el tercero en los colegios mayores y las universidades. La educación secundaria podría considerarse el equivalente al segundo grado y se enseñaban diversas materias de las ciencias y humanidades, con un gran énfasis en la literatura y las lenguas.

José María Arguedas (1999) nos abre un amplio abanico de temas sobre la educación, lo que trasluce su compromiso con la causa de la población indígena y la lucha contra la injusticia y la desigualdad. Analiza y denuncia los abusos del poder de los gamonales y terratenientes contra los indígenas y las formas de imposición lingüística y el racismo que ha caracterizado la división entre la sociedad blanca-mestiza y la sociedad indígena. Al respecto, Arguedas (1999) manifestaba:

> Cuando se habla de problemas en referencia a la educación en el Perú, sabemos a qué atenernos. Todo aquel que se haya dedicado al estudio de este asunto no abriga ya ninguna duda acerca de lo que es preciso hacer, de qué manera, en qué orden y con qué medida. Por supuesto, es fácil advertir que los problemas de la educación en nuestro país son las mismas que tiene este último o se derivan de ellos. La interrelación que hay entre las diversas partes o aspectos de la sociedad y la cultura son de sobra conocidos para que debamos detenernos en señalar su importancia. Si pretendiéramos emplear una fórmula satisfactoria a este respecto, diríamos que la educación tiene el primero de sus fines el de servir a la comunidad nacional y que, por tanto, debe contribuir poderosamente a la resolución de los más graves problemas de esta última, esforzándose, a su vez, por mejorarse a sí misma para que su acción alcance el más alto nivel de amplitud, propiedad y eficacia. (p. 194)

El "problema de la educación" y el "problema del indio" siempre fueron una de las principales preocupaciones de la intelectualidad, pese a que Manuel González Prada (1904) había proclamado que la cuestión del indio "más que pedagógica, es económica, es social". Sin embargo, el consenso de la clase dominante vio en la educación y, en menor medida, en la inmigración, los factores que podrían levantar a la raza indígena de su "abatimiento secular". Nace, de este modo, lo que puede llamarse "impulso educativo", esto es, la voluntad y compromiso del Estado para difundir la educación elemental a todos los grupos sociales. A pesar de que este compromiso había existido desde la Independencia, es solo con la República Aristocrática que comienza a hacerse realidad (Portocarrero y Oliart, 1999).

Para 1855, los grados pasan a ser denominados instrucción popular, instrucción media e instrucción profesional. Posteriormente, en 1876, se les denomina instrucción primaria, instrucción media e instrucción profesional (Chuquilin, 2011). La educación secundaria estaba reservada esencialmente para aquellas personas que podrían acceder a laborar en el aparato estatal, es decir, ser parte de su burocracia, por lo que continúa siendo un sistema altamente elitista, lo cual se proyectó hacia inicios del siglo XX, dado que la crisis de la guerra con Chile impidió cualquier otro tipo de reforma y dejó en total crisis el sistema educativo nacional. Cabe resaltar que desde aquella época y hasta finales del siglo XX, la secundaria fue conocida como educación media.

En este contexto, a inicios de 1900, aparecen las primeras voces cuestionadoras del modelo educativo heredado de la Colonia y buscan establecer nuevas estrategias educativas que respondan a la realidad del país y su perspectiva de desarrollo. En este periodo destaca la propuesta de Manuel Vicente Villarán, quien logra influir en el nuevo sistema educativo peruano y, como tal,

> […] defiende la idea de una escuela destinada a promover el progreso material y, por consiguiente, el progreso cultural. Para ello propuso que el sistema educativo peruano focalizara su atención en el establecimiento de carreras prácticas y estudios técnicos. (Citado en Chuquilin, 2011, p. 15)

De esta manera, durante la época de la llamada República Aristocrática, en el gobierno de Eduardo López de Romaña y Alvizuri, presidente constitucional del Perú entre 1899 y 1903, se promulga la Ley Orgánica de Instrucción, a través del cual el nuevo sistema educativo se divide en enseñanza primaria, segunda enseñanza y superior. Años después

se suprimen los liceos y se organiza la educación secundaria con un espacio temporal de cuatro años, con un énfasis pedagógico enciclopédico y una gradual ampliación de la cobertura educativa en las ciudades de la costa y la sierra.

Durante la República Aristocrática, específicamente en 1905, se abren las escuelas normales en las principales ciudades del Perú con la finalidad de formar profesores, más conocidos como normalistas, a fin de que se hagan cargo de la instrucción y la educación primaria y secundaria en las escuelas de las ciudades de la costa, principalmente, así como en las capitales provinciales de las ciudades de la sierra. No obstante, esta estrategia evidenciaba más claramente el papel segregador y excluyente del sistema educativo, además de la forma en que se establecía un cierre social. Si bien es cierto que era muy difícil acceder a la educación primaria, sin embargo, el acceso a la educación secundaria era mucho más complicado, sobre todo para las niñas, los niños y adolescentes del área rural. En este contexto, todos los niños y niñas indígenas de la sierra y la Amazonía, además de las niñas, los niños y adolescentes migrantes en la costa comparten un dolor común cuando van a las escuelas: un desprecio por sus lenguas maternas y la imposición del castellano como única lengua oficial (Montoya, 1998).

El cierre social es sumamente importante para entender este proceso de recuperación de la memoria. El concepto fue planteado, por primera vez, por Max Weber (2002) para describir la diferencia entre las relaciones abiertas y cerradas. Las relaciones sociales cerradas hacen referencia a las estrategias que utilizan diversos grupos sociales, los cuales se reconocen, de alguna forma, como iguales para "garantizar a sus partícipes el disfrute de las posibilidades monopolizadas" (Weber, 2002; citado en Román y Ramírez, 2018, p. 39). Esto les permite maximizar sus beneficios, limitando el acceso a recursos y oportunidades a su propio círculo social (Parkin, 1974; citado en Ziegler, 2007).

Entrada la segunda década del siglo XX, las luchas sociales, por un lado, registradas en las ciudades e influidas por la premisa de la jornada de ocho horas laborales y la aparición de dos partidos clave en la historia peruana: el Partido Comunista del Perú y el Partido Aprista Peruano; y, por otro lado, las movilizaciones campesinas de la sierra en el sur peruano generan las condiciones para que asuma el poder Augusto B. Leguía, quien realiza una reforma en la instrucción, estableciendo dos ciclos en la educación secundaria para separar en el primer ciclo de tres años a quienes solo se dedicarían a

oficios y labores menos profesionales, en tanto que el siguiente ciclo estaría dedicado a quienes se profesionalizaban. Esta reforma fue criticada por José Carlos Mariátegui por mantener los mismos privilegios de la clase alta e impedir que las mayorías accedan a la educación. Ya en los años treinta, a partir de las demandas sociales se desarrolló una política destinada a mejorar las condiciones de los centros educativos y las remuneraciones de los docentes, así como la creación del Ministerio de Educación Pública como ente rector (Chuquilin, 2011).

En los años cuarenta se continúa con el proceso de modernización del sistema educativo en la secundaria, y podría decirse que desde esta época se observa, con mayor claridad, la carrera docente, ya que se establece la necesidad del título profesional de educación en la rama o especialidad que corresponda y que solo ante ausencia y necesidad de profesores se podrían contratar profesionales con títulos afines a la materia a enseñar, lo cual conllevó a la creación de programas de capacitación orientados a generar la formación pedagógica necesaria para la enseñanza, con el fin de profesionalizar en educación a quienes no tenían el título pedagógico. En 1945, mediante la Ley 10263 se establece la gratuidad de la enseñanza secundaria, aunque limitada por las pocas vacantes existentes. En la década siguiente (los cincuenta) se lograría un avance importante, ya que entre 1951 y 1966 hay un crecimiento exponencial de estudiantes (516 %), colegios (418 %) y profesores (422 %). Este crecimiento complejizó el proceso y lo llevó a los problemas estructurales de falta de presupuesto, bajos ingresos de los maestros e infraestructuras deficientes.

4.2.1 La lucha de los movimientos sociales por el derecho a la educación

Entre los años 1905 y 1930, durante la época de la República Aristocrática y Oligárquica, las luchas de los movimientos sociales, especialmente de los obreros, desarrollaron grandes manifestaciones sindicales y culturales, dando lugar a una nueva cultura popular alternativa y autónoma, con respecto a aquella cultura oficial monopolizada por la oligarquía. Asimismo, comprendieron la necesidad de tener una clase trabajadora educada para así fortalecer la autonomía e identidad de clase. Un momento central en la historia del movimiento obrero se produjo en 1919, en ocasión de una huelga general que culminó con el triunfo popular que logró la aprobación oficial de la jornada laboral de las ocho horas, siete años después de que los estibadores del puerto del Callao habían obtenido dicho beneficio. Durante las tres primeras décadas del siglo XX, un sector del movimiento

obrero, en su estrategia de lucha por la justicia social, supo combinar tácticas pacíficas con acciones de fuerza, fortaleciendo el poder de negociación frente a los propietarios y la presencia obrera en la política nacional. Es en este contexto que, a medianos de los años veinte, surgen las bases de una acción social y de pensamiento definitivamente antioligárquicos y antiimperialistas.

En efecto, Víctor Raúl Haya de la Torre y José Carlos Mariátegui se convertirán en los portadores de un nuevo discurso ideológico que gravitaría significativamente sobre el comportamiento político de las clases trabajadoras y los sectores medios en las décadas subsiguientes. Influido por las revoluciones Rusa y Mexicana, Haya de la Torre funda en el exilio, en 1924, la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA) como un frente único de trabajadores manuales e intelectuales, que años más tarde se convertiría en una fraternidad casi religiosa; el APRA logró obtener una enorme lealtad, cohesión e integración de sus miembros en torno al objetivo común de la transformación social del país.

Por su parte, José Carlos Mariátegui, después de su experiencia europea durante los primeros años de la década de 1920, regresa al Perú y funda en 1926 la revista *Amauta*, la cual se convertirá en el principal órgano difusor de las ideas socialistas en el Perú. Dos años más tarde escribe el célebre y emblemático *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* (1928), en el que diagnosticaba los principales males que aquejaban al país y formulaba el carácter radical y revolucionario de los cambios que debían ocurrir para superar el atraso y la miseria imperantes, y cuyas víctimas eran los "indios", los "negros" y los "mestizos". Pese a su temprana muerte (1930), junto con Julio Portocarrero promovió la creación de la Central General de Trabajadores del Perú (CGTP) y, posteriormente, la formación del Partido Socialista, que más tarde se convertiría en el Partido Comunista del Perú (Portocarrero, Sanborn, Cueva y Millán, 2002).

De esta manera, durante las tres primeras décadas del siglo XX, las luchas sociales en las ciudades y el campo influyeron en la generación de los grandes movimientos sociales y los partidos políticos de masas, como el APRA y Partido Comunista del Perú, que fueron claves y decisivos en las luchas sociales y políticas en la historia del Perú a lo largo del siglo XX. En efecto, estos partidos políticos de masas y las movilizaciones campesinas en la sierra sur del país, donde se concentraba la llamada "mancha india" (Matos Mar, 2016), crearon las condiciones objetivas y subjetivas para que Augusto B. Leguía asuma el poder en el Perú, en 1919.

Leguía gobernó el Perú, entre 1919 y 1930, con la promesa de la "Patria Nueva". Ya en el poder, realizó la reforma de la instrucción pública, estableciendo dos ciclos en la educación secundaria, separando en el primer ciclo de tres años a quienes solo se dedicarían a aprender oficios para dedicarse a labores no profesionales; el segundo ciclo, por su parte, estaba orientado a los estudiantes que se formaban en la educación superior universitaria para obtener una profesión. Esta reforma fue criticada por José Carlos Mariátegui porque mantenía los mismos privilegios para la clase alta, impidiendo a las mayorías acceder a la educación superior universitaria. Cabe recordar que en los años treinta, a partir de las demandas sociales, el Estado peruano desarrolló una política centrada en mejorar las condiciones de los centros educativos y las remuneraciones de los profesores, además de viabilizar la creación del Ministerio de Educación Pública (Chuquilin, 2011). Sin embargo, el modelo educativo oficial se construyó de espaldas de nuestra rica diversidad cultural, con la clara intención de aculturizar a las poblaciones del área rural serrana y amazónica (Vigil, 2011).

Ahora bien, entre 1940 y 1981, el castellano ha pasado de 43,7 a 79,9 %, mientras que en el mismo periodo el quechua ha pasado del 31 al 7,60 % y el aimara del 3,5 0,9 %. En estos años, el castellano ha sido impuesto como lengua oficial en todas las escuelas. Solo en el siglo XX se impone, en el conjunto del país, la escuela traída por los españoles. Es así que, desde el siglo XVI hasta 1940, tanto la educación como la escuela fueron accesibles únicamente para una pequeña minoría de la población (Montoya, 1998).

Sin embargo, desde 1940 se continúa con la "modernización" del sistema educativo de la educación secundaria, y se podría decir que desde esta época se observa, con mayor claridad, la importancia de la carrera docente, motivo por el cual se exige el título profesional para ejercer la educación en la rama o especialidad que corresponda; y solo ante ausencia de profesores con título pedagógico se podía contratar profesionales de otras carreras afines a la materia a enseñar. Esta situación, dio lugar a la creación de programas de capacitación, para la formación pedagógica, y profesionalización para ejercer la docencia de aquellos que no tenían el título pedagógico correspondiente. En 1945, mediante la Ley 10263 se establece la gratuidad de la enseñanza secundaria, aunque estuvo limitada por las pocas vacantes existentes. Por otra parte, aparecen diversas experiencias, como afirma Nila Vigil (2011):

> En 1945 se firmó un convenio entre el Ministerio de Educación del Perú y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) dentro del marco de una política de integración de la Amazonía. Las escuelas bilingües empezaron a funcionar en 1953. Los maestros bilingües eran personas de la comunidad, con un cierto conocimiento del castellano. Ellos eran capacitados los tres meses de verano, en ese tiempo completaban sus estudios de primaria y secundaria y se entrenaban en el uso del material elaborado por el ILV. Además de ello, los maestros eran "evangelizados". Lo que ILV buscaba con sus acciones era traducir la Biblia y aculturizar a los indígenas.
>
> En 1965 se incorporó a las primeras mujeres, pero no a la formación de docentes sino a un curso especial de "Economía Doméstica" o "Cuidado del Hogar" donde se les enseñaba a leer y escribir y, principalmente, cómo cocinar, coser, cuidar de la salud, la higiene de los niños de acuerdo a la cultura occidental. Es evidente, pues, la colonización mental que operaba en el ILV, que con la anuencia del gobierno tenía la misión de "civilizar a los indios". (p. 58)

Como podemos constatar, como consecuencia de la dominación cultural que sufren los pueblos del mundo rural serrano y amazónico, el Estado no ha tenido la capacidad de impulsar una reforma educativa acorde a nuestra diversidad cultural, a excepción de la frustrada reforma de la educación del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada, que en 1968 realizó un diagnóstico del sector educacional, mostrando los múltiples aspectos negativos del que adolecía el sistema educativo; y a partir de este análisis planteó la necesidad de una nueva estructura organizativa de los servicios educativos del país que responda, de forma aproximada, al sentido y escala de acción de la nueva política educativa nacional (Minedu, Comisión de Reforma de la Educación, 1970). Sin embargo, cabe señalar que estos cambios se apoyaron en los avances logrados en las décadas anteriores a 1969, como consecuencia del aumento y/o crecimiento de la población estudiantil.

Por otra parte, cabe señalar que entre 1951 y 1966 se produce un aumento exponencial de estudiantes en un rango del 516 %, de los colegios en un 418 % y de los profesores en un 422 %. Este aumento y/o crecimiento sin duda complejizó el problema de la educación peruana, especialmente en el área rural, debido a los problemas estructurales como, por ejemplo, la falta de presupuesto, bajos ingresos de los maestros e infraestructuras deficientes, además de la multiplicidad y complejidad de problemas que

se conjugan con el hambre y la miseria, las enfermedades de tipo masivo, la desnutrición crónica y la mortalidad infantil, el analfabetismo y la marginalidad, en medio de profundas desigualdades en los ingresos y tensiones entre las clases sociales, brotes de violencia y escasa participación de la población rural en la gestión del bien común (Medellín, 2005).

4.2.2 El mito del progreso a través de la educación

El mito del progreso en la educación se ha quedado en el imaginario colectivo y con impacto en la memoria, sustentada en la esperanza de lograr el desarrollo a través del proceso educativo, que en cierto sentido facilita la construcción de un relato integrador que une a todos bajo lemas basados en la educación como progreso: "educación para todos", a la vez que le otorga un cierto sentido de eternidad, sin un tiempo definido, sino más bien como una fe ciega, una esperanza permanente, un tiempo sin límite, pues al ser un importante vehículo de movilidad social, permite acceder a mejores oportunidades de trabajo e ingresos que hacen posible elevar el bienestar presente y futuro de los hogares (Bossiere, 2004; Glewwe y Kremer, 2005). Ello mediante el impacto que tales mejoras tienen sobre la calidad de vida de las personas y las tasas de retorno social. Por lo tanto, la educación es particularmente relevante como instrumento de política pública (Beltrán y Seinfeld, 2013).

La escuela tradicional y "moderna" aparecen como una forma de clasificación temporal, con expresiones de cualificación en relación con lo antiguo, como lo no desarrollado (tradicional), y lo nuevo como algo óptimo (moderno). Así, una categoría temporal puede incrustarse en el pensar cotidiano y enraizarse para reproducir un modo de comprender la sociedad y su desarrollo, dualidad que abordaremos con mayor profundidad más adelante.

Una mirada sociohistórica de la educación secundaria se muestra como la evolución del acceso y la cobertura, donde el tiempo ha mantenido una relación directa con su aumento progresivo y creciente, aunque ha presentado diversas velocidades, intensidades y picos en esa evolución. Se podría estar observando una aparente relación de estos cambios con la categoría del tiempo, dando la sensación de un proceso de

permanente mejora y contribuyendo a asentar una noción de progreso, que se expresaría, de acuerdo con Rodrigo Montoya, en un "Mito contemporáneo de la escuela" (citado en Ansión, 1995). Escenario donde el proyecto educativo nacional aparece como el establecimiento de una nueva temporalidad conectada con un futuro más tangible, en el que la promesa del progreso se convierte en planificación conmensurable.

Por desgracia, el Perú ha sido un país sistemáticamente saqueado por sus élites económicas y políticas, donde el mayor obstáculo a su desarrollo son las "ataduras" que lo "amarran" a los países ricos e industrializados, debido a que al Estado y a los gobernantes nunca les interesó invertir en la educación urbana, como tampoco en la educación rural, para salir de la pobreza y el subdesarrollo (Portocarrero y Oliart, 1989).

El fracaso escolar y la trayectoria educativa se convierten en dos categorías muy presentes en la temporalidad del ciclo escolar, en la medida que afectan la forma en que los padres de familia proyectan la educación de sus hijos en relación con el mundo del trabajo y la comunidad, desde una perspectiva de corto y largo plazo. En las zonas rurales caracterizadas por la ausencia del Estado, la inmediatez de la necesidad de mano de obra para la producción agrícola a menor escala, podríamos reformular la pregunta que se hacen permanentemente las familias respecto de los estudios de sus hijos, sus resultados (repitencia, bajas notas, etc.) y su aporte en el hogar: ¿será conveniente seguir mandando a mi hijo para que termine la secundaria? ¿Sus estudios de secundaria le ayudarán a manejar mejor la chacra, el ganado o las actividades de riego u otras necesarias para el funcionamiento de la vida rural? En este contexto deriva la decisión de las familias en la niñez y adolescencia temprana sobre su continuidad; y, luego, en la mediana y última etapa de la adolescencia, se convierten en cuestionamientos que el mismo estudiante se hace en función de las cosas que puede lograr como fuerza de trabajo, frente a solo ser estudiante y no alcanzar los parámetros de la sociedad moderna occidental (zapatillas, moto, reloj, celular, etc.).

Ansión (2006) ensaya una revisión histórica, a manera de periodización, que lo remonta a los inicios del siglo XX, utilizando aquellos hitos que ha marcado la historia de la educación en el Perú en busca de reformas:

- Así, presenta la experiencia del Centro Escolar de Varones N.° 881 de Puno, fundada por José Antonio Encinas, donde a través de la vinculación con la

producción agraria se movilizaron los aprendizajes. “Su propuesta de la Escuela de Trabajo se apoyaba en una crítica del método abstracto idealista, (de la) doctrina exclusivamente pedagógica de los reformadores de la enseñanza, por su ignorancia del intimo engranaje que hay entre la economía y la enseñanza (Mariátegui, 1979, p. 32; citado en Ansión, 2006, p. 509).

- Un segundo momento lo ubica en la reforma educativa del general Velasco Alvarado, que inició su proceso con un diagnóstico general de las condiciones de la educación y los educandos, identificando “fallas estructurales muy graves” en el sistema educativo: analfabetismo creciente, desatención de niños de grupos poblacionales marginales, ausencia de un sistema de recuperación, educación al servicio de una minoría, falta de peruanidad; sistema educativo rígido, burocrático, etc. Así se inició una reforma de gran envergadura, que trató de acercarse a la realidad del país y que fue rechazada por algunos sectores de poder debido a razones ideológicas y políticas, lo cual llevó a desactivar sus avances y desandar lo avanzado.

- Ansión (2006) desliza la idea de una tercera etapa que busca generar un ambiente de reforma e impactar en las decisiones del Estado a partir de los años noventa como respuesta desde la sociedad civil. En este escenario aparece IPAE, Fe y Alegría y otras instituciones que trabajaron propuestas interesantes que devienen en la formación del Foro Educativo “como la concreción institucional más importante de la sociedad civil que permite la convergencia de los especialistas de las más diversas tendencias en un mismo espacio de debate” (p. 510).

Respecto a la memoria, el autor aborda esta categoría retomando las ideas enmarcadas sobre la noción del indio, el indio leído, el indio perdido, que representa el demonio encarnado para el hacendado, desde una perspectiva antropológica, cuya fuente central es Rodrigo Montoya (1980), quien se refiere al desarrollo del indio y la relación entre educación e indigenismo: “no, nosotros ya sabemos leer” “nosotros no queremos más que se nos explote” (citado en Ansión, 2006, p. 513). También en relación con el mito como ideología, en especial, el mito de Inkarrí, muy presente en la memoria colectiva de la vuelta o regreso del Imperio de los incas, la reivindicación de lo nacional y la expulsión de los invasores.

Entonces, el mito del progreso en la educación se presenta arraigado en el imaginario colectivo, generando una esperanza de desarrollo a través de la educación. Este relato integrador va unido a las personas, bajo lemas como “educación para todos”, otorgándole un sentido de eternidad y fe ciega en el proceso educativo. La clasificación temporal entre la escuela tradicional y la “moderna” refuerza la idea de lo antiguo como no desarrollado y lo nuevo como óptimo.

A lo largo de la evolución de la educación secundaria, el acceso y la cobertura han experimentado mejoras, y retrocesos. Así, la educación secundaria rural, lejos de promover la educación, el trabajo y la organización protagónica de los estudiantes para contribuir el desarrollo de su comunidad, la región y el país, así como el fortalecimiento de la democracia, ha caído en la rutina y la antipolítica (Jaramillo, 2020).

La educación pública en el mundo rural es para “pobres”, y va en línea con la idea de que la educación más que un derecho es un servicio al que las familias deben acceder por sus propios medios e invertir en ello (Cuenca, 2013). Sin embargo, los problemas en la trayectoria educativa en el mundo rural influyen en la forma en que los padres de familia planifican la educación de sus hijos, afectados principalmente por aspectos relacionados con el trabajo y las condiciones estructurales de la comunidad. En las zonas rurales, la necesidad inmediata de mano de obra para el trabajo puede afectar la decisión de los adolescentes de continuar los estudios. Es por ello que la memoria representa un elemento central en el análisis de una realidad social, tanto por la forma en que generamos autoconceptos como por la forma en que nos perciben. Estos elementos evidencian la compleja interrelación que existe entre educación, trabajo, tiempo, desarrollo socioeconómico y memoria colectiva, brindando una base sólida para comprender las dinámicas educativas y sus implicaciones en la sociedad peruana.

Finalmente, siguiendo a Chiroque (2005), si hacemos memoria de la ruta crítica del estudiante peruano, nos daremos con ingratas sorpresas, tal como podemos observar en la siguiente tabla:

RUTA CRÍTICA DEL ESTUDIANTE PERUANO

100 estudiantes **Ingresan en el primer grado de educación primaria**
74 estudiantes **Terminan la educación primaria**
69 estudiantes **Comienzan el primer año de educación secundaria**
49 estudiantes **Terminan la educación secundaria**
38 estudiantes **Postulan a la universidad**
11 estudiantes **Ingresan a universidades**
6 estudiantes **Se gradúan**
4 estudiantes **Se titulan**
0,5 estudiantes **Tienen trabajo**

Fuente: Chiroque (2005).

4.2.3 Narrativas vigentes y memoria

La memoria colectiva es una herramienta fundamental en la construcción de la identidad y la narrativa de una comunidad. Parafraseando a José María Arguedas, un pueblo que no tiene memoria histórica es un pueblo que no tiene dignidad. Se refiere a la suma de recuerdos, historias y experiencias compartidas por un grupo de personas que se transmiten a través de las generaciones. Por intermedio de ella, podemos recordar y

aprender del pasado, entender cómo ha evolucionado nuestra sociedad y conocer los valores y principios que nos definen como comunidad. Además, la memoria colectiva nos permite identificar y corregir errores del pasado, así como fortalecer los aspectos positivos de nuestra cultura y sociedad.

La construcción de una narrativa compartida sobre nuestra historia y nuestras tradiciones es un aspecto importante de la memoria colectiva, ya que nos permite unirnos alrededor de un conjunto común de valores y objetivos. Esta narrativa puede ser una fuente de inspiración y motivación para la acción colectiva, como ha sucedido en la lucha contra la discriminación racial en los Estados Unidos.

La memoria colectiva también juega un papel importante en la resistencia contra el olvido y la negación de la historia. En muchas sociedades existe una tendencia a minimizar o negar ciertos aspectos del pasado, especialmente aquellos que son dolorosos o vergonzosos. La memoria colectiva contrarresta esta tendencia y asegura que la verdad sobre el pasado sea recordada y transmitida de generación en generación, representando un relato histórico que las comunidades construyen sobre sí mismas y que les permite encontrar un sentido de pertenencia y continuidad en el tiempo (Carpentier, 2008).

La memoria colectiva es un recurso valioso que nos permite recordar el pasado, construir una narrativa compartida y resistir la negación y el olvido de la historia. Al preservarla, podemos asegurar que las futuras generaciones aprendan de nuestra historia y construir sobre ella para lograr una sociedad más justa y equitativa.

4.2.3.1 El caso de Paco Yunque

En nuestro caso, uno de los más grandes exponentes de lucha por mantener viva la memoria colectiva es el poeta universal César Vallejo, quien escribió uno de los más fascinantes relatos de las vicisitudes de un adolescente humilde en el mundo rural andino de Santiago de Chuco, en el departamento de La Libertad.

Paco Yunque es un joven estudiante que es enviado a la escuela como "muchacho o sirviente" de un joven de la misma edad (Humberto Grieve), cuyo padre, de ascendencia inglesa, dirigía los ferrocarriles y era, además, alcalde del pueblo. De forma continua, Grieve maltrataba a Yunque física y psicológicamente, sin ningún remordimiento; más aún, se sentía respaldado y con la seguridad de que su actuación era un derecho. También

aparecen otros personajes, como el maestro y otro compañero que trataba de mediar en la disputa, llamado Paco Fariñas.

Vallejo presenta a un adolescente de origen rural, idealizado, que llega tardíamente al colegio para iniciar la secundaria, que aparenta buen rendimiento escolar, pero que más bien ha sido adiestrado para aguantar los maltratos a razón de su condición de servidumbre. En una de las escenas que grafica, con mayor claridad, la forma como se modela el formato educativo autoritario es el papel que cumple el docente respecto de una tarea que dejó para realizar en el aula, donde el trabajo realizado por Paco Yunque fue robado por Humberto Grieve y presentado al profesor como si fuera suyo.

> […] se impone definitivamente la implacable lógica de la dominación fundada en la explotación del trabajo ajeno y en la alienación del individuo. El simbolismo del robo que le vale a Humberto Grieve la admiración de sus compañeros y a Paco Yunque la marginación social es al respecto bastante significativo. (Forgues, 1978, p. 227)

Sin embargo, frente a la denuncia de Paco Yunque sobre la acción abusiva y prepotente de Humberto Grieve, el profesor indebidamente justifica este hecho que a todas luces es una muestra del abuso y prepotencia del más fuerte —Humberto Grieve— y la víctima el más débil —Paco Yunque—, que era sirviente de la familia Grieve. El profesor, lejos de llamar la atención a Grieve, se expresa enérgicamente:

> ¿Qué está usted diciendo? Humberto Grieve es un buen alumno. No miente nunca. No molesta a nadie. Por eso no lo castigo. Aquí todos los niños son iguales, los hijos de ricos y los hijos de pobres. Yo los castigo, aunque sean hijos de ricos. Como usted vuelva a decir lo que está diciendo del padre de Grieve, le pondré dos horas de reclusión. (Forgues, 1978, p. 228)

En esta narrativa y/o relato, Vallejo denuncia la dominación a un subalterno indefenso, como parte de una cultura de clase donde el avasallamiento, el abuso y la prepotencia son formas del ejercicio del poder en el campo social, económico, político y cultural por quienes se irrogan el derecho de ser los representantes del poder y el saber. En esa lógica de la cultura de dominación, el maestro es parte de una servidumbre que justifica, de ser necesario, las mentiras, con la finalidad de mantener en la escuela el orden establecido. La ironía como técnica narrativa se manifiesta en el discurso del maestro, que pone como

tema de fondo el debate del mito del progreso, con la condición de aceptar el "orden vigente", como plantea el autor.

Según Forgues, Vallejo propone una homología entre los personajes Paco Yunque y Paco Fariña. Yunque como la versión sumisa y resignada a la suerte; y Fariña como el rebelde que cuestiona el *statu quo* y que está dispuesto a denunciarlo. En cierto sentido habla de un "yo" del pasado que es sumiso y resignado a su suerte y un "yo del futuro" que se rebelará a la dominación, constituyéndose en realidad, desde la perspectiva del narrador (Vallejo), en un discurso del presente, es decir, el presente que se rebela ante la adversidad, que en su perspectiva marxista será el presente de la lucha de clases.

> El desarrollo del proceso narrativo del relato se hará por consiguiente a dos niveles: el del yo consciente representado por Paco Yunque; y el del yo subconsciente, ilustrado por Paco Fariña, caracterizados por el carácter conflictivo de las relaciones que se dan entre ellos. (Forgues, 1978, p. 230)

El autor afirma que Paco Yunque sobrepasa ampliamente el "marco de lugar y del tiempo", pues evita referirse a blancos versus indígenas o, abiertamente, rural versus urbano, sino que establece la dualidad de ricos y pobres para construir una narrativa de protesta universal (Forgues, 1978, pp. 235-236). De esta manera, va marcando con claridad los dos periodos sobre los cuales construye su narrativa: el periodo de la dominación y el periodo de la liberación. Sin embargo,

> Paco Yunque venía en cierta forma mutilado de la mitad de su conciencia, representada por Paco Fariña, es decir de su conciencia libre. A partir del momento en que ingresa al colegio la recupera y, desde entonces, se puede entablar el combate por la liberación. Ella se realizará cuando Paco Fariña haya vencido definitivamente el sometimiento de su compañero a todas las obligaciones y prohibiciones con respecto a Humberto Grieve. (Forgues, 1978, p. 237)

Esta narrativa expone arbitrariamente un esquema que busca poner de relieve la conceptualización categorial de los individuos como actores en disputa, haciendo hincapié en la latencia del poder simbólico del pobre y la incapacidad real del explotador. Por ello, Humberto Grieve es representado como un holgazán e incapaz; y Paco Yunque, como un estudiante aplicado, siempre con su cuaderno y su lápiz.

> Paco Yunque a aprendido a leer con su padre en el campo antes de ingresar al colegio. En cambio, a través de la explotación, la cultura burguesa, no ha logrado sino alienar al hombre convirtiéndolo en explotador o en explotado, en víctima o en verdugo. (Forgues, 1978, p. 237)

Este análisis desarrollado por Forgues nos permite observar en la narrativa construida por Vallejo cómo, a través del relato y su lenguaje metafórico, se puede exponer una situación que expresa una temporalidad compleja, expuesta en tiempo presente, donde las denuncias de desigualdades de fondo se mantienen en los tiempos actuales; relato que sigue siendo utilizado como texto escolar a nivel nacional. En palabras de Ricoeur (1995): "tiempo y narración pretende situarse en el mismo orden: elucidar, clarificar y precisar el carácter temporal de la experiencia humana" (p. 24).

Si bien es cierto que la historia de Paco Yunque es una narrativa literaria con una historia de ficción, presenta basamentos de la realidad que están construidos, de alguna manera, en la memoria colectiva de la sociedad y que expresan esas grandes desigualdades con las que se pueden identificar las masas de migrantes y las poblaciones explotadas frente al poder. Porque retoma incluso parte de los escritos de Georgette de Vallejo, esposa de nuestro poeta universal, quien en 1931 expone la circunstancia en la que Vallejo desarrolla la historia de Paco Yunque, respondiendo a su militancia revolucionaria marxista y su intención de exponer, mediante un texto literario, la lucha proletaria mundial y, de esta manera, las injusticias sociales que se expresan en lo cotidiano, especialmente en las zonas más pobres del Perú. Para Georgette, Vallejo

> […] sufre en forma personal y resignada con lo humano que surge en aquel que mide lucidamente la injusticia social y sabe que es perfectamente arrancable y eliminable; consecuentemente experimenta para él y la colectividad un sentimiento permanente de impotencia desesperada. (Citado en Forgues, 1978, p. 223)

Como vemos, el análisis de la realidad educativa es un espacio de alto valor analítico para comprender la sociedad y el conjunto de relaciones existentes, los aspectos que impiden el cambio y los ámbitos que pueden propiciarlo, y que muchos de estos aspectos yacen en el imaginario social y son atribuidos a sus interacciones, cumpliendo papeles en este ejercicio, de conformidad, complacencia, resistencia o lucha.

El relato de Paco Yunque expone una situación de dominación y una cultura de clase en la que el poder se basa en el acceso al poder económico y el derecho a representar

el saber. Esto se evidencia en el maltrato físico y psicológico que sufre Paco Yunque por parte de Humberto Grieve, respaldado por su posición social y el apoyo de su padre. En términos metafóricos, el relato de Vallejo es la fiel expresión de una situación de dominación y una cultura de clase, donde el que ejerce el patrón del poder hace gala de su superioridad, porque tiene poder económico, motivo por el cual le da el derecho de representar el poder y el saber de los dominadores y explotadores (Quijano, 2020).

El sistema educativo autoritario se muestra en la forma en que el profesor defiende a Grieve y desestima las denuncias de Yunque. Esto revela la reproducción de la desigualdad y la perpetuación de las jerarquías sociales en el contexto educativo. El personaje de Paco Fariñas representa la resistencia y la rebelión contra la dominación. En esa medida, a través de la homología entre Paco Yunque y Paco Fariñas se plantea un conflicto interno entre la sumisión y la lucha por la liberación.

El relato de Paco Yunque destaca la importancia de la memoria colectiva y la conciencia social en la lucha por la liberación. En ese sentido, su narrativa trasciende el marco temporal y geográfico específico para construir una protesta universal contra la dominación y la desigualdad, revelando las desigualdades y las injusticias sociales que, aunque ocultadas por los discursos oficiales, se encuentran arraigadas en la memoria colectiva de la sociedad y los pueblos oprimidos.

4.3 La educación rural en el siglo XX

La educación rural en el siglo XX retoma diversas discusiones respecto de la educación indígena, la educación bilingüe o intercultural-bilingüe, la educación intercultural, la formación técnica agropecuaria, la educación productiva, entre otras temáticas que siempre han circundado el abordaje de lo rural. Estos debates interminables e inacabados nos remiten a una discusión mayor y de fondo que debería estar por delante, que es el debate sobre el tipo de sociedad que necesitamos, pues cada una de estas discusiones en torno al modelo educativo elegible revela, de manera soterrada, un modelo de sociedad y, por lo tanto, una relación de poder, de dominación y de estructuración de clases sociales.

Vivimos en un país pluricultural, plurilingüe y pluriétnico, con muchas potencialidades, pero también con no pocas dificultades; estamos ante la tarea pendiente de que todos los nacidos en nuestra tierra vean respetada su dignidad personal, su

diversidad cultural y sus más elementales derechos humanos como, por ejemplo, el derecho a la educación, la salud y el trabajo digno y liberador para el Buen Vivir (Gutiérrez, 2007).

En ese sentido, remitirnos a la educación que queremos nos remite a un sesgo; en cambio, la educación que necesitamos nos remite al protagonismo de la misma población que establezca, desde sus propias perspectivas, la educación que requiere. La educación en el siglo XX reprodujo las diferencias sociales heredadas del dominio colonial, asentando una manera opresiva de concebir la sociedad y la educación. Más aún, se observa la contradictoria situación agravada del poblador indígena en la etapa republicana, como magistralmente expone José Carlos Mariátegui en sus *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* (1928).

A la República le tocaba elevar la condición del indígena; y, contrariando este deber, esta lo ha pauperizado y agravado su depresión, exasperando su miseria. Para los indígenas, la República ha significado la ascensión de una nueva clase dominante que se ha apropiado, sistemáticamente, de sus tierras. En una raza de costumbre y alma agrarias, como la raza indígena, este despojo ha constituido una causa de disolución material y moral. La tierra ha sido siempre toda la alegría del indígena, con la que se ha desposado; siente que "la vida viene de la tierra" y vuelve a la tierra. En consecuencia, el indígena puede ser indiferente a todo, menos a la posesión de la tierra, que sus manos y su aliento labran y fecundan religiosamente. La feudalidad criolla se ha comportado, a este respecto, más ávida e implacable que la feudalidad española. Por lo general, en el "encomendero" español había con frecuencia algunos hábitos nobles de señorío. En cambio, el "encomendero" criollo tiene todos los defectos del plebeyo y ninguna de las virtudes del hidalgo. La servidumbre del indígena, en suma, no ha disminuido durante la República. Todas las revueltas, todas las tempestades del indígena han sido ahogadas en sangre; a sus luchas desesperadas por la reivindicación, se les ha sido dada siempre una respuesta marcial. El silencio de la puna ha guardado luego el trágico secreto de estas respuestas. La República ha restaurado, en fin, bajo el título de conscripción vial, el régimen de las "mitas" (Mariátegui, 2014).

Tal como lo expone Mariátegui, la independencia del Perú no transformó por completo las estructuras del Estado, sino que reprodujo muchas prácticas que venían desde la época colonial y que reflejaban su lógica de dominación y grandes desigualdades

sociales. El proyecto liberal del siglo XIX se fundamentaba en una visión sociopolítica de la nación criolla, que moldeaba la identidad nacional según los intereses específicos de la minoría dominante y no consideraba las diversas facetas socioculturales del país. Se menospreciaba la cultura andina y las culturas nativas, en general, especialmente su lengua, que era subestimada, impidiéndosele un uso legítimo en la esfera pública y la cultura escrita. A pesar de que el 95 % de la población hablaba una lengua indígena, en los nuevos Estados hispanoamericanos nunca se discutió el problema de la lengua nacional. Los criollos asumieron que el castellano debía ser la única lengua de las naciones y buscaron homogeneizar lingüísticamente a la población. Durante el siglo XIX, el indígena fue retratado como alguien con una vida degradante y miserable, considerado no digno de educación y, por lo tanto, marginado de la escuela (Trapnell y Zavala, 2013).

Lo único que cambió fueron las estructuras que antes estaban al servicio de la burocracia colonial ibérica; con la Independencia, estas estuvieron al servicio de la minoría criolla dominante, en medio de un tipo de Estado profundamente racista, excluyente y segregacionista, que heredó e hizo suyo un discurso colonial racista, clasista y antiindígena que aún perdura en pleno siglo XXI (Manrique, 2002; Quijano, 2020).

Este escenario de poder, donde el Estado marca la pauta de las diferencias, propicia una forma de relacionamiento con la población eminentemente indígena del ámbito rural, en la que buscan otorgarles una educación que los "reformara", que los transformara en el "ciudadano" que necesitaban para ocupar un lugar en la estructura social. Para ello, era necesario desnaturalizarlo y convertirlo en un "ciudadano" que asuma su pasado en la historia nacional del Perú, como si ese pasado oficial lo representara; que practicara con mucho fervor el catolicismo y que pueda comunicarse eficientemente en castellano. De esta manera, podían contar con un ciudadano capaz de ser mano de obra, de ponerse el uniforme y de defender a la patria en las guerras, de ser servidumbre, pero a la vez incapaz de movilizarse socialmente, al menos no bajo los parámetros establecidos por el Estado moderno occidental.

Este proceso de "blanqueamiento cultural" desarrollado desde las instancias de poder del Estado peruano se ha ido perfeccionando y fortaleciendo en la medida que el Estado fue ampliando su burocracia y sus instituciones; sin embargo, no lograron cumplir estos objetivos del todo, y diversas formas de resistencia e imperfecciones del modelo han imposibilitado que esta incorporación desigual ocurra de manera plena.

Incluso, estas discusiones sobre la educación como medio de "redención del indígena" para que participe de la sociedad estaban concebidas bajo una visión parcializada y sesgada de la ruralidad y la diversidad cultural del país, pues solo consideraban a los pueblos quechua y aimara debido a que eran las poblaciones con mayor volumen estadístico; sin embargo, los otros pueblos, con otras lenguas, especialmente los de la Amazonía, eran dejados de lado, pues eran vistos como personas de mayor inferioridad, considerados en muchos casos como salvajes o, empleando un término muy usado en el siglo XX, como "chunchos". La diversidad lingüística y cultural que tiene el ámbito rural siempre fue vista como un problema, no como una potencialidad, pues la visión predominante era homogeneizar.

La educación en los ámbitos rurales no representaba una verdadera preocupación del Estado, pues las iniciativas educativas recayeron en una suerte de "misiones civilizadoras" conformadas especialmente por grupos religiosos de nacionalidad extranjera (Macera, 2014), que encajaban perfectamente en la lógica del Estado peruano, es decir, suplir un vacío que este no tenía en sus planes y cumplir con la tarea de civilizar a la población indígena a través del aprendizaje de la lengua castellana (lengua oficial), de las creencias aceptadas (judeocristianas) e incorporar comportamientos y hábitos occidentales relacionados con los modales, el vestir y la higiene. Esta avanzada educativa fue gradual y dependió de varios factores, como la distancia, la posición de los gamonales en el territorio, el interés y compromiso de los líderes indígenas, entre otros.

Se reafirma, a lo largo de estas décadas, un Estado que pretendía construir un proyecto civilizador, donde la escuela se convertía en un instrumento operativo de este proceso, en calidad de "agente civilizatorio", en tanto, el Estado como institución creada para moldear a la población rural y occidentalizarla hasta el punto de que cuenten con los elementos mínimos deseables de la urbanidad occidental. Esta perspectiva es orientada por un "discurso del progreso" o un "mito del progreso" que pone a la "educación civilizadora" como el medio para el desarrollo; es decir, dejar de ser todo lo que fuiste, abandonar tus creencias y tus saberes, y asumir otros saberes, en otras palabras, aceptar como verdades, las verdades de las clases dominantes, afirmando de esta manera su posición en la escala social.

Las primeras dos décadas del siglo XX fueron impuestas por la denominada Republica Aristocrática, que implementó un conjunto de cambios en la forma de manejar

el país, consolidando los poderes del Estado a través de la profesionalización de las Fuerzas Armadas y Policiales, y estableciendo a partir de este poder una nueva relación con los señores y gamonales, quienes apoyados por el Gobierno afianzaron su poder local: "En las áreas rurales de la sierra andina, el latifundio crecía y los gamonales terminaban de expropiar las tierras cultivadas de los campesinos para anexarlas a las grandes haciendas" (Trapnell y Zavala, 2013, p. 9). Aunque en los sectores del civilismo y de la élite gobernante no todo fue consenso, pues hubo posiciones contrarias a la educación de la población indígena y rural; una de ellas consideraba que era en vano, porque este proceso formativo los descarriaría o sería un esfuerzo inútil e irrealizable, ya que estaban condenados al fracaso, por lo que solo habría que concentrar los esfuerzos educativos en las élites.

En los años veinte (del siglo XX) toma forma el movimiento indigenista que estuvo influenciado por peruanas y peruanos ilustres como Clorinda Matto de Turner, Manuel Gonzales Prada, Pedro Zulen, Dora Mayer, Francisco Chukihuanca, Luis E. Valcarcel, entre otros. Desde estos espacios se denunció la explotación de la población indígena, se desarrolló una crítica a la oligarquía y al gamonalismo, poniendo en el centro del debate la cuestión del indígena. Quizás en este momento no se abordaba la complejidad de lo que ello implicaba, incluso su relación con el territorio particular, su diversidad cultural y su identidad propia.

De esta manera, se impune una lógica histórica de dominación asentada en el sistema educativo, donde la escuela responde a las necesidades identificadas por los gobiernos, influida por el modelo occidental; por lo tanto, los estudiantes deben estar capacitados para incorporarse a un oficio, en el marco de la sociedad de consumo. No es una escuela para desarrollar un pensamiento propio, es una escuela para instruir a niñas, niños y adolescentes como mano de obra de la economía nacional. En tal sentido, el colegio se convierte en una "escuela instruccional" que se va consolidando a lo largo de los años, afirmando al sistema educativo como instrumento de dominación.

En consecuencia, la escuela rural como espacio social (Bourdieu, 2005) no contribuyó a desarrollar un pensamiento propio y autónomo. En otras palabras, la escuela solo ofrece a las niñas, los niños y adolescentes la educación bancaria, como instrumento de dominación y opresión (Freire, 1971), que convierte al sistema educativo en un instrumento de dominación y opresión para mantener el *statu quo*, para que nada cambie

y todo siga igual, en desmedro de una pedagogía basada en el trabajo digno, libre y liberador para el Buen Vivir (Jaramillo, 2020).

4.3.1 El Perú entre las décadas de 1930 y 1980

En 1930 se produjo la caída del gobierno de Augusto B. Leguía, quien se mantuvo en el poder desde 1919 hasta 1930, con la promesa de la "Patria Nueva". Este periodo de gobierno se caracterizó por los créditos externos de libre disposición y el auge de obras públicas; no obstante, estuvo corroído por la corrupción (Ugarteche, 2004). En efecto, como afirmaba Alberto Flores Galindo (1999),

> Desde 1931 hasta 1968, el sistema político peruano fue resultado de las combinaciones posibles entre la oligarquía, los militares y, no siempre en la ribera opuesta, el Apra. Sistema tripartito lo ha denominado el sociólogo e historiados norteamericano Denis Gilbert. Desde 1931 hasta 1968, los componentes de este sistema fueron siempre de clase alta, los institutos armados y el partido de masas, aun cuando las combinaciones variaban: el aprismo perseguido durante la primera administración del oligarca Manuel Pardo, e integrado al sistema durante, que recibió el significativo nombre de "convivencia" (pp. 30-31).

Esta etapa mantuvo la lógica oligárquica a través de los gobiernos militares de Benavides y Odría, así como en los breves periodos democráticos de Manuel Prado y José Luis Bustamante; sin embargo, representó un gran avance en la modernización educativa, especialmente a partir de los aportes de José Antonio Encinas en la Comisión de Educación del Congreso de la República y de Luis E. Valcárcel como ministro de Educación. El enfoque que primó fue la idea de desarrollo basada en la homogeneización social y cultural, que estaba en boga en aquel tiempo bajo la teoría de modernización, y partió del diagnóstico de la sociedad peruana como una sociedad atrasada debido a su mayoría pobre, de origen serrano y amazónico, es decir, indígena.

> De acuerdo con el censo de 1940, la población era predominantemente rural (63.91%) y más de la mitad del total de la población era hablante monolingüe de lengua indígena, o bilingüe de alguna lengua indígena y del castellano. Incluso más de un tercio (34.99%) era monolingüe de lengua indígena y desconocía el castellano. Es importante tomar en cuenta también que en 1940 el 64.85% de la población en edad escolar no concurría a la escuela, y el 57.61% de la población en edad postescolar (15 años a más) carecía de instrucción y probablemente era iletrada (Pozzi-Escot, 1988). Las iniciativas educativas

> en esta época pretendían transformar esta sociedad dual, modernizando y castellanizando al grupo culturalmente minoritario, aunque mayoritario en términos cuantitativos. (Trapnel y Zavala, 2013, p. 20)

El racismo como fundamento del ejercicio de poder también tuvo su expresión operativa en el proceso de modernización educativa de esta época, a través de la avanzada de alfabetización que se impulsó para castellanizar al indígena, pero principalmente bajo un esquema peyorativo de su existencia e incluso estigmatizante, ya que enfatizaba en la condición atrasada del indígena contemporáneo como un incivilizado. La idea misma de alfabetizar, desconociendo por contraparte la existencia de una cultura y lengua madre que le dan sentido a su vida en comunidad. Alfabetizar, por tanto, con esta connotación vertical no se conectaba con fines reivindicativos, sino de conversión; por ello, representan en realidad fines de dominación y termina siendo, a la vez, otra forma de alienación para perpetuarla.

Hacia el año 1945 se implementaron los núcleos escolares campesinos, durante la gestión de Luis E. Valcárcel como ministro de Educación, con la finalidad de mejorar los servicios educativos para la población indígena de la zona altoandina; sin embargo, no se lograron grandes avances, pues la escuela seguía siendo concebida bajo una estructura eminentemente urbana, lo que no conciliaba con la realidad rural. Esta experiencia conllevó a la creación de la Dirección de Educación Rural en 1950 y a la implementación de nuevas estrategias en la educación que incluían la enseñanza inicial en lengua materna y una lógica pragmática para pensar una escuela de tipo agropecuaria.

Estas iniciativas y reformas se apoyaron en la Ley Orgánica de Educación Pública, promulgada en 1941, en la que doce artículos hacen referencia a la población indígena, especialmente de la sierra, por lo que se ponía en evidencia el interés de impulsar la educación en ámbitos rurales. En esta etapa también se inicia, aunque en menor medida, el impulso de estrategias educativas de la población rural amazónica por medio de escuelas ambulantes e internados.

Las décadas siguientes cambiarían el panorama político, dada la influencia de la Revolución cubana y los movimientos sociales en Latinoamérica, que en el caso nacional conllevó grandes movilizaciones estudiantiles y obreras, que junto al crecimiento exponencial de las migraciones comenzó a reconfigurar el escenario nacional. Un dato importante para relevar es que se generó una amplia disminución de la población, cuya

única lengua materna era diferente al castellano, pasando de 34.99 % en 1940 a 19.53 % en 1961 (Trapnel y Zavala, 2013).

Esta época registra un amplio avance de los gobiernos sucesivos para acercar al Estado a los diferentes rincones del país, por lo que hubo una política decidida de ampliar las estructuras del Estado a través de sus instituciones, bajo la premisa de retomar el control de la zona rural que los gamonales habían perdido décadas atrás. Para ello, implementaron nuevas instituciones que representaran al Gobierno en las regiones, donde las escuelas fueron el aparato estatal por excelencia de esa expansión, dado que ante la ausencia de otras instituciones las escuelas y sus maestros gozaron de un alto prestigio social.

El proceso de escolarización masiva, como forma obligatoria de castellanizar a la población indígena, primó sobre cualquier cuestionamiento ético o de carácter cultural o antropológico; y no es que hubiera un desconocimiento de las variantes idiomáticas o culturales, es que había cierto desprecio sobre esta diversidad desde las clases dirigentes; más aún, la idea era erradicar todo lo que fuera indígena para que, de esta manera, se pueda llegar a las grandes masas de campesinos. Para ello, se instruyó a un maestro como un actor apolítico, tratando de establecerlo en cuatro parámetros muy bien delimitados, de lo que aún hoy se pueden observar rasgos, tales como la fe católica, sentido de patria y unidad nacional, defensa de la familia y afirmación individual. Tales argumentos conservadores y fundamentalistas, religiosas, económicas y políticas (Boff, 2003) parecen tomar fuerza en muchos de los discursos actuales en congresistas e incluso en el presidente de la República.

El caso de la ruralidad amazónica no estaría muy ajena a esta expansión; ya desde los años cuarenta se fueron desarrollando iniciativas de expansión del Estado, en una lógica geopolítica y de control del territorio nacional, pero también económica por los intereses petroleros y la extracción de otras materias primas para el mercado internacional. Todo ello llegó acompañado de la fuerza militar para invadir territorios que en ese tiempo aún estaban bajo el control y autoridad de las comunidades nativas amazónicas.

Para ello, las estrategias utilizadas no fueron muy diferentes al uso de la Biblia y la espada, pues la instalación de bases estratégicas, aeropuertos y carreteras vino acompañada de las primeras escuelas bilingües, bajo la dirección de una organización

evangélica norteamericana, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Estas arremetidas contraculturales mostraron el verdadero rostro de la estigmatizadora estrategia educativa, basada en una equivocada idea de civilizar al incivilizado, como lo muestra un documento de 1949, elaborado por Guillermo Towsend y publicado en la revista del Instituto Indigenista Peruano:

> Los investigadores en el Perú se han sorprendido al comprobar la avidez con que los indígenas selváticos anhelan aprender a leer y escribir. Son gentes tan rusticas y tan ajenas a la cultura que nadie podría creer que tuvieran ambición de leer. […] Claro que la enseñanza tuvo que ser en el idioma Machillenga, porque la gente no entendía el español, pero así era fácil quitarles la venda del analfabetismo y abrirles el camino para aprender el español. (p. 42)

Esta lógicas racistas y discriminadoras guiaron el proceso de ampliación de cobertura de las escuelas con fines de aculturación e integración social, pero fundamentalmente de asimilación a la economía de mercado para el uso de su fuerza de trabajo como mercancía. Esto implicaba, necesariamente, dejar de lado su lengua madre, pero también su cultura, sus prácticas sociales y, con ello, sus tradiciones y conocimientos válidos para el ámbito rural amazónico. De manera que todas estas acciones estuvieron acompañadas de un fuerte componente evangelizador como eje transversal del programa curricular. Por lo cual sumaron como maestros a comuneros bilingües anteriormente formados en la religión evangélica. Recién en los años sesenta, con la llegada de Velazco Alvarado al poder, que se desarrolla un cuestionamiento de fondo a estas lógicas educativas, y se abre a un proceso de valorización de la diversidad cultural.

En el marco de estos cambios era aceptada la idea de que era necesario continuar con los procesos de alfabetización, aunque las estrategias para ello podrían revisarse y adecuarse en diferentes contextos (Freire, 1971). Por otro lado, se reconocía que el uso inicial de la lengua madre como vehículo de la educación era muy favorable para introducir a las niñas y los niños indígenas al sistema de enseñanza. Otras ideas relativas al cambio conductual del indígena, tildado de sucio u ocioso, también surgen en los debates, pero no son de consenso. Todo ello conllevó a implementar un plan de educación bilingüe que enfatizó la alfabetización de lengua madre, priorizando el quechua y aimara; sin embargo, hubo muchos tropiezos dadas las quejas y la inconformidad de las familias,

las cuales en muchos casos preferían que sus hijos dejen de hablar en su idioma nativo y aprendan el castellano, a fin de integrarse a la sociedad occidental dominante.

Esta retórica indigenista de la política educativa en ámbitos rurales genera ciertos avances, aunque en lo más alto de su desarrollo solo se enfocaron en los aspectos lingüísticos de las sociedades altoandinas y de algunas zonas amazónicas, pero sin romper con la matriz de dominación que utilizó la escuela como aparato ideológico. "Sólo hacia fines de la década de 1960 se comenzó a cuestionar —desde el estado— el proyecto cultural hegemónico, basado en la homogeneización lingüística del país, y se planteó la necesidad de contar con una nación plural y heterogénea" (Trapnel y Zavala, 2013, p. 5).

Durante el gobierno militar de Velasco Alvarado se logra superar la muletilla de la educación como medio de civilización del indígena, y al implementarse el proceso de reforma agraria se incorpora una lógica económica de reconocimiento. De alguna manera, ambas reformas (la educativa y la agraria) iban de la mano para hacer una reestructuración social que implicara la conversión del indígena en ciudadano con derechos, al alejarlo de la explotación servil y acercarlo a la vida política nacional como elector y potencialmente elegible. Este proceso logra un amplio avance, focalizando especialmente las regiones de la sierra sur.

Es en este periodo que se produce un hito importante en la educación rural con la promulgación de la Ley General de Educación de 1972 y la primera política nacional de educación bilingüe, promulgada el mismo año. Por primera vez se señala la necesidad de respetar la realidad multilingüe y pluricultural del país. Entonces, si bien el proyecto alfabetizador seguía en marcha, la política educativa le ponía otro rostro enfocado en la primacía del respeto y la cultura, así como su conexión con la productividad y la economía indispensables para su desarrollo. Estas pretensiones no necesariamente se llevaron al pie de la letra, pues muchas de las lógicas que subyacían a la sociedad, tradicionalmente autoritaria, siguieron reproduciéndose y limitaron la implementación de estos cambios.

En la primera fase del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada del general Juan Velasco Alvarado (1968-1975), la reforma de la educación cambió el rumbo histórico de la política en el Perú. Por ello, vale la pena recordar el mensaje a la nación pronunciado por el presidente de la república, general Juan Velasco Alvarado, el 28 de julio de 1970:

> Sin una transformación efectiva, profunda y permanente de la educación peruana, es imposible garantizar el éxito y la continuidad de las otras reformas estructurales de la Revolución. De ahí que la Reforma Educacional, la más compleja pero acaso la más importante de todas, constituya necesidad esencial del desarrollo peruano y el objetivo central de nuestra Revolución. (Ministerio de Educación, Comisión de Reforma de la Educación, 1970)

En este contexto surgen las primeras organizaciones amazónicas que propugnan la defensa de sus derechos sobre la tierra y demandaban del Estado la dotación de servicios básicos como educación y salud. Así, en 1974 se promulgó la Ley de Comunidades Nativas, que incluía la promoción agropecuaria para las regiones de la selva en sus diferentes ámbitos. Estas iniciativas serían el germen de la formación posterior de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP), creada formalmente en 1985.

Esta visión de país del gobierno nacionalista de Velasco Alvarado se plasma en el proyecto educativo de carácter reformista, que se apoya en intelectuales connotados como, por ejemplo, Augusto Salazar Bondy, Walter Peñaloza, Leopoldo Chiappo, Romeo Luna Victoria y otros, lográndose una propuesta amplia e interesante, aunque fue poco inclusiva entre los dirigentes gremiales de la educación. Sin embargo, el general Velasco Alvarado no logró darle continuidad para afirmarse en el tiempo y conseguir impactos duraderos en la estructuración social peruana, pues fue derrocado por el general Francisco Morales Bermúdez, el 27 de agosto de 1977, casi de la misma manera como fue derrocado el gobierno civil que lo antecedió.

Con el retroceso de esta política durante el gobierno del general Morales Bermúdez y la falta de políticas de reconocimiento o de apoyo a la educación rural e indígena, surgieron diferentes movimientos de resistencia y reafirmación étnica y cultural que movilizaron diferentes iniciativas desde abajo para hacer frente, de manera alternativa a la educación occidentalizada, buscando que se incorporen, desde otras visiones, su concepción de territorio, su relación con la naturaleza, sus creencias, mitos, noción de autoridad, de sus tradiciones, etc.

En los años ochenta aparecen nuevas corrientes de pensamiento que impulsan una revisión de las políticas educativas, poniendo de relieve la importancia de los saberes y las culturas locales en la definición de las rutas del desarrollo y, por tanto, de la educación.

La influencia de las teorías de Paulo Freire y otros pensadores, impulsaron cambios en la forma de abordar la educación, que en el Perú encuentran eco en la teología de la liberación, con el padre Gustavo Gutiérrez. Sin embargo, estas ideas no se consolidan en el ámbito educativo, y la necesidad de responder a una escuela cada vez más amplia lleva a homogeneizar el currículo, y utilizar la base de contenidos utilizados en la zona urbana, a fin de que estos sean adecuados a cada realidad, los cuales siempre fueron ambiguos y poco eficientes.

En ese sentido, la falta de contextualización educativa representa uno de los grandes males de la educación masiva en ámbitos rurales, lo que como vemos es producto de la débil planificación y de la confusión permanente en la implementación de la política educativa indígena, que al referirse a cultura solo atiende el aspecto lingüístico, es decir, se manifiesta una política educativo-cultural y se aplica una política educativa bilingüe. De esta manera, se establece una interculturalidad normativa y una interculturalidad de hecho y de carácter funcional.

4.3.2 La reforma educativa neoliberal: los años noventa

En los años noventa se implementó un enfoque neoliberal impulsado por los países centrales del sistema mundial (Wallerstein, 2007), el cual fue adoptado sin muchas resistencias debido a la crisis social y económica previa. El gobierno antidemocrático de Alberto Fujimori implementó, el 8 de agosto de 1990, el "Fujishock", al estilo del Consenso de Washington, expresión del (neo)liberalismo[11], basado en el siguiente decálogo: (i) disciplina fiscal, (ii) reorientación del gasto público, (iii) reforma tributaria, (iv) liberalización del sistema de interés, (v) tipo de cambio competitivo, (vi) liberalización del comercio y apertura del mercado externo, (vii) liberalización de las empresas extranjeras, (viii) privatizaciones, (ix) desregulación laboral y (x) derecho de propiedad, con el apoyo y beneplácito del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (Ugarteche, 2004).

En nuestro país, el neoliberalismo apela al progreso, a la razón, la ciencia y la economía para justificar los daños colaterales que causa en la educación, la salud, la

[11] El neoliberalismo es una teoría económica poderosa, "*que gracias a su fuerza simbólica duplica la fuerza de las realidades económicas que pretende expresar*. […] Es una doctrina coreada en todo el mundo por políticos y altos funcionarios nacionales e internacionales pero muy especialmente por grandes periodistas, casi todos indoctos en la teología matemática fundamental que es transformar en una suerte de creencia universal, un nuevo evangelio ecuménico (Bourdieu, 2002, p. 31).

alimentación y el trabajo (Bourdieu, 2002). En su primer gobierno, luego del autogolpe del 5 de abril de 1992, y a lo largo de su segundo gobierno (1995-2000), Fujimori promovió la liberalización del mercado educativo, a través del Decreto Legislativo N.° 882, del 8 de noviembre de 1996, con el que impulsó la inversión privada por medio de beneficios tributarios y con bajos niveles de regulación estatal; en otras palabras, promovió la mercantilización de la educación.

Tras el autogolpe, el Gobierno estableció una política de privatización y represión, cooptando movimientos sociales y grupos disidentes a través de un enfoque populista y clientelista. El avance de la ideología neoliberal y la acelerada expansión de instituciones educativas privadas tuvieron consecuencias entre los padres de familia. Estos viraron hacia lo privado, con la idea de que cualquier escuela privada es mejor que la pública, en la medida en que si se paga, se puede exigir a los maestros (Román y Ramírez, 2018).

Este modelo resultó en una disminución del papel del Estado en la prestación de servicios y su intervención en la economía y la regulación del mercado. En lugar de implementar políticas claras para abordar la informalidad, se fomentó una lógica individualista de emprendimiento personal, lo cual se manifestó en la cultura "combi" y en la fragmentación de los diferentes sectores de la sociedad. Este enfoque tuvo un impacto especialmente negativo en el ámbito educativo, ya que se produjo una explosión de pequeñas escuelas privadas, institutos y universidades, posteriormente conocidas como "chichas". Estos cambios tuvieron consecuencias significativas para el sistema educativo y reflejaron una tendencia hacia la privatización y la fragmentación en la sociedad en general.

El neoliberalismo abandonó y/o minimizó el papel del Estado en la prestación de servicios públicos de calidad como, por ejemplo, la educación y la salud; y privilegió la promoción de la economía y la regulación del mercado interno y externo. Lejos de diseñar e implementar políticas públicas claras para abordar y combatir la informalidad, la economía delictiva, prefirió fomentar una lógica individualista del emprendedurismo que institucionalizan la desigualdad (Cosamalón y Durand, 2022), a través de políticas sociales focalizadas con el enfoque del derrame, "chorreo" y/o "goteo" para aliviar la pobreza (Kliksberg, 2002).

En los años noventa, se suscitó un intenso debate sobre la educación rural, centrándose en aspectos epistemológicos y teóricos relacionados con el discurso de la

diversidad y la interculturalidad. Se buscaba conciliar diferentes enfoques y considerar los aspectos de interés nacional. Sin embargo, en la práctica, la implementación de dicha educación se mantuvo enfocada en la educación intercultural bilingüe en diversos contextos regionales y en las distintas formas de ruralidad que presentaban amplias diferencias. Estas diferencias, junto con las condiciones estructurales de lejanía y la falta de infraestructura educativa, dificultaron considerablemente su implementación y desarrollo. La educación rural se vio afectada por estas limitaciones, lo que generó desafíos significativos para brindar una educación de calidad a las comunidades rurales y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación en estas áreas.

Durante este proceso, se produjo un incremento en la gestión pública de la educación, lo que implicó el fortalecimiento de equipos técnicos bajo una lógica tecnocrática y apolítica, al menos en términos discursivos. Además, se implementó un esquema de inversión pública de carácter vertical, que dio lugar a un ambicioso proyecto de construcción masiva de escuelas. Este proyecto abarcó tanto áreas urbanas como diversas provincias y distritos del país que carecían de la infraestructura educativa necesaria. La expansión de la administración pública en el ámbito educativo fue acompañada por un enfoque centrado en la construcción de infraestructuras como respuesta a la demanda creciente de acceso a la educación. De esta manera, se buscó atender la necesidad de espacios educativos adecuados para garantizar la cobertura y calidad educativa en diferentes regiones del país.

En 1991 se ratificó el convenio 169 de la OIT, lo que significó un importante reconocimiento de la participación de las comunidades en la toma de decisiones que afectan sus vidas, incluyendo el ámbito educativo. Estas ideas ejercieron una influencia directa en los discursos de las organizaciones indígenas y se reflejaron como un principio en la Ley General de Educación, promulgada en el 2003. Dicha ley incorporó el concepto de equidad en la educación de los pueblos indígenas, marcando así un cambio significativo en la perspectiva de la educación rural. Se dejó atrás el enfoque exclusivamente lingüístico para adoptar una perspectiva basada en los derechos, reconociendo la importancia de asegurar condiciones equitativas para la educación de los pueblos indígenas. Este enfoque promovió la valoración de las identidades culturales, la revitalización de las lenguas indígenas y el fortalecimiento de los sistemas educativos propios de cada comunidad, impulsando así una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad.

A lo largo de la década de los noventa, las experiencias educativas en el ámbito de la interculturalidad y la diversidad étnica generaron un importante debate sobre los fundamentos de la educación intercultural bilingüe. Especialmente, desde los programas de formación se discutieron y cuestionaron los principios que deberían sustentar el currículo oficial y su posterior implementación. Temas como el diálogo intercultural, el análisis de identidad y etnicidad y la atención de la diversidad y el reconocimiento del otro adquirieron relevancia en este contexto. Se puso énfasis en la necesidad de promover un diálogo abierto y respetuoso entre distintas culturas, así como en la importancia de considerar y valorar la pluralidad étnica en los procesos educativos. Estas reflexiones sentaron las bases para una educación más inclusiva, sensible a la diversidad cultural y comprometida con el reconocimiento y respeto de las identidades étnicas en el ámbito educativo.

> […] la interculturalidad crítica surge como alternativa ético-política enraizada en la realidad, que debe poner en evidencia las condiciones de la desigualdad y conflicto en las que se dan las relaciones interculturales. En contraste con ella, la interculturalidad de carácter funcional (o neoliberal) busca llegar a relaciones más armónicas entre las distintas culturas que coexisten en una determinada región o país, a través del diálogo intercultural. En este discurso, funcional al estado nacional y al sistema socioeconómico vigente. (Trapnel y Zavala, 2013, p. 60)

Sin embargo, los debates y perspectivas críticas que salían de las experiencias anteriores en relación con la perspectiva lingüística o la importancia del enfoque de derechos van recayendo, nuevamente, en tendencias homogeneizadoras; incluso a pesar de los aportes teóricos que suman en una nueva comprensión de la realidad. Las discusiones sobre la interculturalidad incorporan el reconocimiento de luchar por la desigualdad y se agregan evaluaciones basadas en brechas comparando lo urbano y lo rural y otras brechas, como la de género.

Surge también la necesidad de revisar el papel, rol y concepto de Estado para responder al carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe del país, en la que también se considere la crítica intercultural y la lógica de dominación del sistema mundo moderno, cuyos orígenes se pueden identificar en los procesos de colonización de América (Wallerstein, 2007; Quijano, 2020).

CAPÍTULO V

ESTADO Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO RURAL

El Estado peruano, durante el siglo XX, estuvo marcado por la consolidación de la idea de nación y la reestructuración de una sociedad muy desigual, que reclamaba cada vez más participar del Gobierno y de las decisiones del país. En este periodo, se sucedieron en el Gobierno civiles y militares; y aunque en cada uno se pueden encontrar aportes en diferentes medidas al desarrollo nacional, en general, la mayoría de los gobiernos organizaron sus propuestas con base en los intereses de los grupos de poder y las élites gobernantes, demostrando que su origen y fundación oligárquica no le permitió consolidarse en un verdadero Estado con ciudadanos, sino que realmente el siglo XX logró sentar las bases de la creación de un Estado, por lo que estamos frente a uno en formación.

> De hecho el ejercicio de la dominación se orienta, por lo que, de acuerdo con la costumbre, está permitido al señor (y a su cuadro administrativo) frente a la obediencia tradicional de los súbditos, de modo que no provoque su resistencia. (Weber, 1922, p. 181)

Esta forma de gobernar y entender los roles de la población, más como súbditos que como ciudadanos, ha marcado la forma como se ha observado y atendido el territorio nacional, en especial el ámbito rural. El Estado ha contemplado el ámbito rural históricamente de "reojo", un poco por encima del hombro y con cierto desprecio a partir de un lente discriminador y racista, donde las élites de poder y ciertos sectores de la clase media han normalizado mecanismos y formas de segregación social, situación que afronta la población en su condición de ciudadanos y sujetos de derechos.

Hasta inicios del siglo XX, lo rural solo era pensado como la sierra andina, como antagonista de la vida citadina de la costa, dejando a la Amazonía como un territorio libre, poco explorado, y en cierto sentido tan complejo y carente que no se convertía en objeto serio de análisis, siendo dejada de lado por los sucesivos gobiernos frente a la relevancia académica y política de la cuestión indígena pensada desde la sierra andina.

Julio Cotler (1969) planteaba la existencia de un "dualismo estructural" basado en las diferencias entre la población de la costa y la sierra. El mayor peso y desarrollo de la

población de la costa, producto del esquema colonial, se consolidó reproduciendo las mismas diferencias y se constituyó en una variante de la cultura occidental colonial, que denomina "cultura criolla". La población serrana se mostró históricamente desconectada del mercado y desatendida por el Estado. En ese sentido, bajo este planteamiento, se señala que no existe una desintegración, sino una relación de dependencia en la que la costa se favorece de la sierra, y desde su poder la margina. Esta integración es desfavorable para las zonas rurales, pues queda establecida una condición de dominación y una suerte de colonización interna sobre ellos, privándolos de gozar de los beneficios de sus recursos naturales, manteniendo al indígena sumido en una pobreza perpetua.

La forma como se estructura la sociedad responde, entonces, a un modelo de dominación, donde los gamonales en el poder orientaron sus medidas y su Gobierno (parlamento, burocracia, juzgados, etc.) a acrecentar su poder desde la hacienda y su estructura orgánica, desde donde ejerce el poder y elimina toda oposición o cuestionamiento. Se establece así una "estratificación de facto" que segrega a la población, constriñendo a la población indígena al área rural y al minifundio. Los hacendados (mestizos de clase alta) se constituyen en los grandes propietarios de la tierra, quienes además ejercen el poder (judicial, político, etc.) en las capitales de departamento, siendo arrendadas sus tierras en las provincias y distritos a mestizos que se convierten en la clase alta distrital y quienes buscan ascender en la escala social. En ese sentido, son las clases altas regionales las que rigen el ascenso social en función de sus intereses de clase, encontrando en la administración pública una forma de incluir a los mestizos que requieren ascender socialmente, ubicándolos en puestos que favorezcan la dominación y la discriminación al indígena (maestros, empleados de correos, jueces, prefectos y subprefectos, administradores de riego, entre otros).

En ese esquema de dominación que busca perpetuarse, la educación cumple un rol fundamental, en la medida que da a cada quien lo que el modelo hegemónico considera como "lo correcto y necesario" para seguir cumpliendo sus roles. En ese sentido, la ampliación de la cobertura educativa y las diversas mejoras en torno a este sector estuvieron orientadas a ir integrando, de forma paulatina, a la población a las necesidades que el mercado establecía, desde la enseñanza de la lengua española, la educación primaria y, después, la educación secundaria, caracterizándose por un enfoque instruccionista. Hasta pasada la mitad del siglo XX, el acceso a la educación era un requisito esencial para ejercer, al menos formalmente, una ciudadanía plena. Todas las

transacciones comerciales y legales se abordaban en castellano; por lo tanto, su desconocimiento los perjudicaba frente a cualquier injusticia de los mestizos de habla castellana. Por otro lado, el sistema electoral válido para quienes saben leer y escribir en español ha discriminado a los indígenas y a las zonas rurales de contar con representantes. En aquella época, el 78 % de la población rural era analfabeta.

Este modelo desarrolló mecanismos de dominación como la *neutralización de los participantes*, que está referida a los sectores cooptados y adscritos a la sociedad criolla/mestiza (obreros, empleados del Gobierno, etc.) y a los beneficios de esa condición. Estos grupos también han establecido una gran brecha entre ellos y los sectores rurales desorganizados; otro mecanismo fue La *incorporación segmentaria*, es decir, la incorporación progresiva y limitada de nuevos grupos antes discriminados permite seguir manteniendo el modelo de desigualdad en detrimento de las mayorías. En la medida que se logran avances gremiales muy limitados y específicos para pequeños grupos, entonces de alguna manera los obligan a defender lo ganado frente a otros grupos que también podrían reclamar, desarticulando una perspectiva mayor, quizás regional o nacional. El Gobierno pone su cuota al atender las demandas de los sectores organizados de manera prioritaria en la costa y una desatención de lo rural, en la medida que no se convierten en masas organizadas que demanden contundentemente a las esferas del poder (Cotler, 1969).

La nueva dinámica del cambio social, entrada la segunda mitad del siglo XX, expone una ruralización urbana y urbanización rural, que se expresan en las migraciones masivas hacia las ciudades, especialmente Lima, en la medida que esta población se adapta a la ciudad sin desarraigarse de su cultura y sus costumbres. Se suelen organizar como asociación de pobladores, reagrupados de una misma zona del país, ya sea distrital, regional o comunal. De esta manera, se genera una serranización de la costa, que afecta la forma como se venía estructurando la sociedad hasta ese entonces. Aparecen así los marginados urbanos amarrados al proceso de cholificación como grandes masas de migrantes que se han apostado a los alrededores de la ciudad y se han constituido en electores que participan del clientelismo político, pero que no establecen una lealtad clara con políticos o partidos, sino que se mueven de acuerdo con sus intereses del momento y seguramente a la oferta más beneficiosa. Estos nuevos ciudadanos asumen nuevos roles, principalmente ligadas al comercio, y se convierten en enlaces entre las grandes masas de la ciudad y el campo. El ascenso social permite la generación de nuevos símbolos de

estatus y prestigio frente a sus comunidades o familia; por lo tanto, logran gran ascendencia sobre ellos (Cotler, 1969).

> El indio se encuentra, efectivamente, en condiciones de inferioridad frente al resto de la población peruana. Es una víctima de la explotación despiadada de los terratenientes, así como de la ignorancia de sus propios derechos en que ha sido artificialmente mantenido y del aislamiento en que se lo ha colocado frente a los valores de la civilización moderna. Al peruano mestizo, ciudadano pleno y constructor de la nacionalidad, le corresponde salir adelante a protegerlo, redimirlo, educarlo e incorporarlo, finalmente, a la vida plena a la que ambos son convocados […]. (Fuenzalida, 1970, p. 23)

En los inicios del siglo XX, ya se muestra un cierto consenso en el ámbito político y gubernamental sobre la agenda del indígena desde una mirada paternalista y proteccionista, que proponía una mayor atención y una perspectiva de compensación dadivosa, muy asistencialista y populista, en el sentido de que estos discursos políticos estaban centrados en la audiencia más que en el sujeto de derechos indígena; a este respecto, los pocos avances llegaban a cuentagotas y no significaban una verdadera reducción de las brechas sociales ni tampoco una igualación entre clases. Los procesos sociales tenían más peso y propiciaban mayores cambios que la reflexión y acción política gubernamental. Aquí, Fuenzalida (1970) plantea que esta forma de analizar la agenda del indígena pasó por dos fases: una de total olvido y opresión, otra de una perspectiva proteccionista, que en ambos casos siempre lo diferenció de la clase blanca o mestiza, y de alguna manera contribuyó a su aislamiento, produciendo una pregunta central al debate: ¿cuáles eran los criterios con los que se analizaba quién era indígena o mestizo en el Perú? Ocurre así un fenómeno denominado "espejismo de la raza", propiciada por la incongruencia sobre la que se clasifica la población racialmente, en el sentido de que en algunas regiones o zonas del país se clasifica como indígenas a personas con características caucásicas (blancos) o mestizos; mientras que, en otros casos, se clasifica como mestizos a personas con características más claramente indígenas.

> En el Perú la raza de un hombre tiene algo de espejismo y de misterio óptico. Cuanto más elevado en la escala social, más blanco parece; cuanto más abajo, más oscuro. Alguien lo podría atribuir a una cierta venalidad o humor adulatorio en la relación de clase a clase. Que el dinero compre respetabilidad y antepasados es algo que sucede a escala universal; que se comporte, además, como pomada blanqueadora no tendría nada de sorprendente. (Fuenzalida, 1970, p. 26)

De esta manera, la cuestión de la raza no está centrada en la caracterización biológica sobre la que inicialmente se apoyaba, sino que incorpora criterios económicos, sociales y culturales que parecen ser los más importantes para definirla y decir quién es blanco, mestizo o indígena. A partir de este análisis surgen otras interrogantes válidas hacia la contextualización más contemporánea del indígena y de lo que denominamos rural. ¿Desde cuándo el indígena construye un discurso de valoración de lo propio, de su cultura y su herencia cultural? Asimismo, ¿desde cuándo se incluye en la sociedad peruana en nuevo estatus como cholo, en una acepción de indígena emprendedor, indígena con derechos; en otras palabras, un nuevo indígena articulado al Estado? En esa línea, ¿cómo romper con un tipo de educación basada en la incorporación segmentaria y lograr una educación rural que cuestione sus bases de clasificación social?

5.1 Democracia y populismo: las últimas décadas del siglo XX y entrado el XXI

Desde finales del siglo XX e inicios del XXI, se establecieron Gobiernos de corte populista que, en diferentes medidas e intensidades, desarrollaron acciones que privilegiaron la forma de gobernar de cara a las masas, construyendo discursos que permitieran sostener una relación paternalista, pero a la vez movilizadora en y desde el Gobierno, en desmedro de la creación de una tecnocracia basada en el mérito como base para la especialización de las políticas públicas. Estos Gobiernos no afectan el fondo de las desigualdades y la matriz sobre la que se asienta el modelo de desarrollo o el papel de las élites adscritas al poder, consolidando las brechas sociales y perfeccionando los mecanismos a través de los cuales las grandes masas de desfavorecidos no logran incluirse en los procesos de promoción social o de ascenso en la estratificación social. En todos los casos, el modelo privilegiaba el control del poder y el ejercicio de la dominación de las élites gobernantes.

Una de las características más importantes de esta etapa es la existencia de una democracia sin un sistema de partidos mínimamente consolidada; por el contrario, se observan organizaciones desestructuradas, de alta debilidad institucional y sin base social. En estas organizaciones, se le presta mayor importancia al valor de la inscripción legal-formal que al valor de la existencia de facto y del respaldo popular como base de la construcción partidaria; antes bien, se busca la existencia del partido previamente, para que a partir de ello se negocien adhesiones y "simpatías". Esta situación es muy

contemporánea y va de la mano con el modelo de civilización que prioriza el envase y el producto sobre el contenido o el fondo. Alejandro Toledo, Alan García y Ollanta Humala tuvieron que lidiar, cada uno a su manera, con el paso de una creciente aceptación del electorado en la coyuntura electoral que los lleva a ser gobierno y contar con una mayoría relativa en el Congreso, a un proceso de permanente desaprobación y descreimiento de la población en su forma de dirigir las políticas del Estado, a tal punto que en todos los casos terminaron sus gobiernos con mucho apuro y en contextos de inestabilidad, conflictos sociales y, por consiguiente, con una alta desaprobación popular.

Estos gobiernos de corte populista estuvieron caracterizados por la implementación de un conjunto de políticas orientadas a garantizar la continuidad del modelo económico y la estructuración social; la construcción de discursos que conecten con la subjetividad de la población, especialmente en los aspectos más sensibles, de tal manera que permitan movilizar a grandes sectores de la población como base social de sus gobiernos (lo más ridículo de esta estrategia es la existencia de portátiles), y mantener en el presente un "objeto político de oposición" sobre el cual mantenerse vigente.

> […] los regímenes populistas resuelven sus problemas enfrentándose al capital en una determinada etapa de su desarrollo. Esta etapa se da en un momento en que los intereses industriales están empezando a ser predominantes en la economía, pero cuando aún su poder no se halla lo suficientemente consolidado como para permitirles o bien incorporar a otros grupos mediante los beneficios económicos, o bien coaccionarlos mediante el control del aparato estatal. (Robert, 1978; citado en Gledhill, 2000, p. 151)

El intento por mantenerse en consonancia con la población no se logra sostener en el tiempo de Gobierno y en la medida que este discurso se va desconectando de los intereses de las masas; el ojo de las masas que los apoyaron deja de observar críticamente al "objeto político de oposición" y vuelve la mirada crítica sobre el Gobierno, abriéndose puentes de cooptación por los grupos políticos que aspiran al poder. Esta situación se convierte en un gran distractor para el Gobierno y uno de los mayores enemigos de la gestión pública. Mientras el Estado se gobierna mirando las noticias y las encuestas, los mandos medios tecnocráticos operan en piloto automático y condenan sus gestiones a la repetición y al activismo, sustentadas en el amparo de "lo que dicen las normas" como marco justificatorio de una mediocridad del "copia y pega", garantizando así un escenario propicio para la institucionalización de mecanismos de corrupción, donde quien tiene

acceso al poder y sus circuitos puede protegerse y garantizar el ejercicio pleno de sus derechos.

En su análisis sobre los Estados poscoloniales y su estructura estatal, Gledhill (2000) propone que primero se debe observar "cómo ejercen el poder los actores en los sistemas políticos" (p. 150). Para el autor, estos actores son los partidos políticos, las organizaciones sociales, los militares y la población, los cuales deben ser el punto de partida del análisis en relación al papel de las élites y el desarrollo de sus estrategias de dominación de tipo clientelar que implementan para controlar a las masas. En esa línea, propone una clasificación de los diversos Gobiernos de corte populista:

- Regímenes administrativo hegemónicos: es un tipo de Gobierno donde las decisiones se toman en torno a la cúpula de poder, manteniendo control político sobre los militares y cierta autonomía y decisión de los mandos medios y del Poder Judicial, así como una represión utilizada a discreción desde el poder para enfrentar la oposición que no es cooptada.
- Regímenes pluralistas: concepto problemático donde los poderes (ejecutivo, legislativo y judicial) se limitan mutuamente, instituciones políticas multipartidistas y estructuras representativas muy dinámicas.
- Regímenes del partido movilizador: el partido ingresa al aparato burocrático y a los otros poderes, buscando coparlos y hacerlos más excluyentes. Utilizan discursos contrahegemónicos para movilizar a la población en contra de las élites de oposición, buscando desaparecerla.
- Regímenes del partido centralista: aquí pesa más la participación de la sociedad civil en el Gobierno. Subordinan el aparato administrativo al partido y requieren del respaldo militar a quienes controlan a través del partido.
- Regímenes personales coercitivos: la burocracia y la maquinaria política se encuentran sujetos a los caprichos del líder, quien se apoya en las Fuerzas Armadas.

5.2 Ausencia o debilidad en el Estado como falacias de su constitución: tesis del Estado ajeno

Hablar de Estado, república, nación e incluso Gobierno puede generar muchas dudas y confusiones, lo cual afecta la forma en que entendemos como el Estado establece su relación con la población o lo que conocemos como desarrollo. En ese sentido,

reconocemos que el Estado es una entidad política que posee el poder administrativo y soberano sobre un territorio específico, y se encarga de regular y gestionar la vida en sociedad en esa área geográfica. Por otro lado, el Gobierno es un conjunto de órganos institucionales encargados de ejercer el poder político. La función del Gobierno es gestionar los asuntos públicos y tomar decisiones en nombre del Estado, buscando garantizar la estabilidad y el bienestar de la sociedad. En resumen, el Estado es la organización política que tiene la autoridad sobre un territorio, mientras que el Gobierno es el conjunto de instituciones que ejercen el poder político en nombre del Estado. En el Estado moderno supone un jefe de Estado (presidente), un consejo de ministros o secretarios de Estado que deben articular con los otros poderes del Estado su ejercicio. De esta manera, las políticas públicas se refieren a las metas, elecciones y medidas que un Gobierno adopta para resolver los problemas que tanto la sociedad como el propio Gobierno consideran relevantes en un momento determinado. Estas políticas se enfocan en solucionar los desafíos más urgentes que enfrenta la sociedad, y son el resultado de un proceso de reflexión y decisión por parte del Gobierno y los ciudadanos. En general, las políticas públicas buscan mejorar la calidad de vida de la población, promover la equidad y la justicia social, y lograr el bienestar general en el país.

> La república es el espacio de organización institucional donde se encuentran los aparatos del Estado con la sociedad y, específicamente, con aquellos —los ciudadanos— que participan como miembros del régimen político. República, como se define en la tradición republicana de la política (Held, 2006), es decir, como participación ciudadana en los asuntos de todos, como soberanía popular ejercida de acuerdo a determinadas reglas, como capacidad de autodeterminación de una entidad política específica, ha existido en nuestra historia, pero como república de unos que no era república de los demás. (Lynch, 2014, p. 69)

Cuando en el Perú se adopta la idea de república, no se hace pensando en las masas desarraigadas del poder, sino de manera exclusiva en quienes lo ostentaban; por ello, la idea de las dos repúblicas, que dividía a los indígenas de los españoles, seguía existiendo, aunque de manera soterrada. Así se dio origen a la república sin ciudadanos, y según Flores Galindo (1988) el origen de una república vacía, dado el ausentismo en las decisiones y la construcción de la nación. Uno de los datos más reveladores que podemos señalar es el alto ausentismo de la población nacional en la elección de sus autoridades: “en las elecciones de 1919 solo votaron el 2% de la población total, en 1931 el 6%, para

saltar al 18% en 1963 y al 40% en 1980" (Lynch, 2014, p. 71). La idea central de la república basada en el poder ciudadano es, justamente, lo que aquí no ocurrió. Los principios fundantes de un gobierno representativo y participativo son elementos inexistentes en la historia del Perú, y de ahí se derivan la mayoría de sus males.

La sociedad estamental basada en la estructuración de la autoridad colonial y que se basó en la explotación de la mano de obra de la población nativa, en tanto la creación de un Estado colonial, se prolongó a toda la época republicana, organizando sus funciones de acuerdo con su inspiración externa, principalmente como extractor de materias primas. Para ello, era importante el control del territorio, que desde el inicio respondió al papel de los gamonales y cuya influencia no se puedo terminar de romper hasta la época de la reforma agraria. La democratización del siglo XX, especialmente de la segunda mitad, permitió hacer frente a la desestabilización de esta herencia instituida en las raíces del propio Estado.

El Estado, en estos términos, fue la construcción de un aparataje institucional para justificar el orden y la autoridad de la casta política, de los herederos de la colonia, para continuar a través de ello en el poder, con la explotación de las mayorías campesinas y de estrato indígena. Por tal razón, mediante los aparatos del Estado se instrumentaliza la construcción de una república lobista y de carácter patrimonial, que solo pertenece a unos pocos. Esta matriz foránea, sobre la que se funda la república peruana, impidió desarrollar una ciudadanía a lo largo de los casi doscientos años de existencia, por lo que cabe identificar cuándo se inicia el rompimiento con este origen ajeno y en qué procesos de cambio se inscribe. Consideramos que el proceso de cambio ocurrido entre los años sesenta y setenta conllevaron a un cambio radical en la conformación de la ciudadanía y la participación política, lo que tuvo su punto más alto con la Constitución de 1979. Este hito es probablemente el referente más próximo a lo que representaría el inicio, aunque aún difuso y en construcción, de la verdadera república peruana que aspira a ser una comunidad de iguales con acceso a derechos en igualdad de condiciones.

> Pero el derecho predial de la conquista, además, está en la base también de la manera cómo los gobernantes han dispuesto del territorio y de los recursos naturales del Perú. No solo los han tratado como si fueran recursos privados, sino que los han disociado de la comunidad humana que se desarrolla en el lugar; es decir, han tomado el espacio como una tierra sin dueño a ser apropiada por el más vivo o por el mejor postor. La herencia colonial hace entonces que la idea de territorio se disocie de un proyecto colectivo que

> incluya a la mayoría de sus habitantes. Eso explica el especial desapego de muchos gobernantes por la tierra y sus recursos y la facilidad con que los dan en concesión o venta. (Lynch, 2014, pp. 85-86)

La existencia de un Estado ajeno es el resultado de la herencia colonial que se proyectó a través de sus descendientes en una dominación histórica sobre la población nacional y sus herederos indígenas y mestizos. Por ello, es válido el aporte de José Carlos Mariátegui respecto de atender la cuestión indígena como requisito primordial para resolver la cuestión nacional. Este Estado actual, del siglo XXI, no representa ya el modelo disperso y conflictivo de reparto del poder que heredamos del proceso de independencia; tampoco representa a la vieja oligarquía que dejó el poder a finales de los años sesenta. Este Estado representa una estructura política que funciona a través de la transacción entre el pequeño conglomerado de empresarios y las personas adineradas, que en alianza con grupos extranjeros establecen las estrategias para constituir alianzas hacia abajo, viabilizando su perennización en el poder, pero sin la base social ni la legitimidad que se requiere para gobernar con estabilidad.

Por ello, queda fundamentado que el poder, en el Perú, se cimenta en un orden ajeno, es altamente elitista y sus instituciones y despliegue en el territorio nacional se expresan sin remordimientos en su carácter privado, pues allí se ubican las clases altas, que fundamentan en su racismo la base para diferenciarse del resto de la población. En ese sentido, se puede decir que si bien existió una independencia formal, en realidad, lo que se dio es una dependencia real, en un estado de semicolonialidad, en cuyo esquema no era posible superponer procesos de modernización y democratización, dado que limitó el desarrollo de una identidad nacional integradora, entre otras cosas porque el Estado nunca rompió su raíz oligárquica.

Injerencia externa en la definición de las políticas de Estado y las múltiples tensiones y conflictos en torno a su construcción lo ponen en una isla del poder que todos quieren tomar, pero que nadie puede sostener. La tradición populista y clientelar destruye su naturaleza y deja de estar en una lógica de servicio público, por lo que todos los sectores demandan sin límites. Es decir, se pierde la esencia del contrato social, porque la población no se siente parte del Estado, y tanto empresarios como gremios y otros grupos demandan la atención de sus intereses particulares, sin los acuerdos necesarios para atenderlos de manera conjunta e integral.

Con la ampliación de los derechos y procesos de democratización se genera un nuevo contexto de crisis, donde cada organización política tras el poder tranzó con las élites en el poder para acceder al Gobierno, cediendo en gran parte los compromisos con sus electores. Es decir, nos encontramos en un contexto en la que se busca defender una supuesta prosperidad, pero es una prosperidad falaz, inexistente, como señala Sinesio López (1995), una democratización de la modernidad como un fenómeno en que las poblaciones más pobres acceden a tecnología y comunicación, pero no resuelven derechos básicos de alimentación, vivienda y educación.

Por otro lado, esto se complejiza con la existencia de tres economías: formal, informal y subterránea, que pauperizan las condiciones de vida, manteniendo al filo de la ley a una gran mayoría de ciudadanos, lo que es funcional a las condiciones de dominación existentes. El argumento del misterio del capital (De Soto, 2000) identifica la tierra como garante de crédito, y el crédito como garante del desarrollo; es decir, a través de la propiedad formal se inicia la creación del capital y, con ello, identifica la aparición de una nueva clase: los emprendedores. Sin embargo, los países con mayor cantidad de emprendedores son los países con mayores niveles de pobreza, dado que son los países donde los Estados son más pequeños en relación con su participación para atender los derechos esenciales de la población. La inversión extranjera no genera más desarrollo; muy por el contrario, retorna utilidades mayores a sus países de origen, que no son reinvertidas en el desarrollo nacional. Del 2003 al 2012, por inversión extranjera ingresaron al Perú 56 751 millones de dólares; y en el mismo periodo salieron por repatriación de utilidades 74 078 millones de dólares. La historia demuestra cómo los picos de desarrollo solo significaron una ilusión que jamás conectó con los intereses de las grandes mayorías ni les generó mejores condiciones, sino que representaron discursos que se contradicen con los hechos.

5.3 Percepción del Estado: ¿cómo se percibe al Estado desde el ámbito rural?

Una de las mayores preocupaciones de la población rural está en el papel que puede cumplir el Estado. Por tanto, sería muy útil retomar la discusión sobre ¿cuál debería ser el rol qué debería asumir en este ámbito? Si bien es cierto el Estado se plantea como uno moderno y descentralizado que funciona en tres niveles, la percepción que tenemos sobre él gira sobre la idea de un Estado centralizado, pero además sobre un Estado vertical y

desconectado de las regiones. Aún no se asume, en su integralidad, la idea de estos tres niveles de gobierno que funcionan como uno solo. Por ello, la visión de desarrollo rural muchas veces se pone en tensión cuando los gobiernos locales defienden la postura de las comunidades en cuanto al uso de recursos y las áreas naturales, frente al Estado que, al parecer, trabaja de manera más articulada con la empresa privada. Las últimas décadas han mostrado cómo la priorización del mercado para alimentar la economía mundial se ha vuelto más intensiva y mucho más agresiva con la naturaleza; por lo tanto, ha ido ganando terreno cada vez hacia el ámbito rural, afectándolo fuertemente.

> El estilo materialista y egoísta de la vida contemporánea no es inherente a la condición humana. Gran parte de lo que hoy nos parece «natural» data de la década de 1980: la obsesión por la creación de riqueza, el culto a la privatización y el sector privado, las crecientes diferencias entre ricos y pobres. Y, sobre todo, la retórica que los acompaña: una admiración acrítica por los mercados no regulados, el desprecio por el sector público, la ilusión del crecimiento infinito. (Judt, 2010, p. 11)

Esta admiración acrítica al sistema y la ilusión del crecimiento infinito genera una situación de falsa calma y de piloto automático en la gestión gubernamental, lo que no ofrece una ruta segura, especialmente en la atención de las demandas que expresan los movimientos sociales. En la actualidad, no vemos posibilidades de cambio cercanas, pues se observa una política educativa basada en la norma. Esta postura busca fundamentarse en la promulgación de un marco institucional para que establezca ciertas reglas del juego, pero estas no tienen una relación directa con la aplicabilidad. Al darse mayor peso a la promulgación y diseño de normas y al modelo basado en la eficiencia del gasto, ocurre más gasto, pero no necesariamente más calidad en el gasto. Esto no permite una verdadera articulación con un pensamiento otro. Entonces, deberíamos preguntarnos: ¿cuáles deberían ser los indicadores de cambio que guíen un proceso de transformación de la educación rural para poder elevarla a otro nivel? Quizás el aspecto más importante sería la comparación que se hace entre la educación rural y la educación urbana; por lo tanto, sería la superación de la brecha rural. Probablemente, ese sea el objetivo central de la política educativa en el ámbito rural. Entonces, si es así, ¿cuáles son los avances en ese camino y en cuánto tiempo podría superarse esta brecha a nivel estadístico?

Tony Judt (2010) identifica que el rumbo que va tomando la democracia actual no ofrece seguridades en cuanto la forma en que las políticas de Estado abordan las grandes

desigualdades sociales, y aunque sus investigaciones responden principalmente a países industrializados y con alto desarrollo económico, no deja de tener sentido el debate que de fondo expone. Plantea que ocurre un reduccionismo del espacio público, lo que significa una menor participación, y los espacios para que ello suceda al mismo tiempo se dan un conjunto de situaciones que empujan a la población hacia una desmovilización política, dejando la "política" para los "políticos" y la discusión sobre los problemas del Estado se vuelve un asunto de las redes sociales. En ese sentido, propone la necesidad de volver a mirar cómo se formularon los procesos democráticos existentes y cuáles son las bases que sustentaron los avances en el reconocimiento de derechos y ciudadanía (Judt, 2010).

Lo cierto es que el proceso de desarrollo en el que está articulada la implementación de la política educativa responde a un modelo de sociedad y a un tipo de relaciones en el marco del moderno sistema mundo capitalista. Este escenario de crisis produce caos y genera también nuevas presiones sobre el Estado que responde mediante la priorización y focalización de sus políticas. Para el ámbito rural, han optado por establecer diversas modalidades educativas, desde la Jornada Escolar Regular (JER), que es la modalidad con mayor cobertura a nivel nacional; la Jornada Escolar Completa (JEC), que es el modelo más tecnificado, pero con poca cobertura. Incluso se habla de una JEC rural con ciertas especificidades, los Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA), los internados, las escuelas núcleo e incluso las escuelas interculturales bilingües, entre las más conocidas. Estos modelos educativos y de gestión escolar responden a un modelo orientado a la ejecución presupuestal, pero no están relacionados con procesos de dialogo y consenso, base para promover una democracia participativa.

En este orden de cosas, queda como premisa la necesidad de ingresar al ámbito rural a partir de replantear las reglas de juego que propicien la democracia, ampliando los escenarios de participación de diálogo y consenso, recogiendo los discursos que expresan los diferentes movimientos sociales y las poblaciones del ámbito rural, especialmente de las zonas en las que ocurren la mayor cantidad de conflictos sociales en el país, y relacionarlas en función de esos asuntos de interés público para poder replantear el conjunto de políticas de Estado, pero principalmente incorporarlas en la discusión de la política educativa que permita fortalecer la participación de la ciudadanía y el ejercicio permanente de sus derechos desde abajo. De esta manera se podrá contribuir en reducir estas grandes desigualdades sociales de las que hablamos y así contribuir en la reducción de la brecha entre lo urbano y lo rural, pues "Cuanto mayor es la distancia entre la minoría

acomodada y la masa empobrecida, más se agravan los problemas sociales, lo que parece ser cierto tanto para los países ricos como para los pobres" (Judt, 2010, p. 24).

Al parecer, hay posiciones contradictorias y confusión sobre el Estado y su presencia. Se releva la existencia de un sentido de ausencia, aun cuando formalmente estén presentes con la existencia de alguna institución (colegio, posta o la misma DRE o UGEL). Parece un sentimiento, una reacción muy emocional, no tan racional, que no está basada necesariamente en lo materialmente objetivo o normativo, incluso los mismos representantes del Estado (especialistas de Minedu, DRE y/o UGEL) hablan de esa ausencia estando presentes:

> […] nunca he podido ver representantes de la dirección regional de educación en la zona. (Juan, 58 años; especialista del Minedu)

> […] ahí hay mucho que fortalecer, falta mucha más presencia de la DRE a las zonas rurales. (Edwin, 42 años; especialista del Minedu)

> Tendrían que poner más instituciones que velen por los derechos humanos en esta zona, hay mucha violencia que no podemos controlar desde las escuelas. (María, 48 años; docente)

Esta percepción de ausencia o débil presencia estatal es funcional al modelo, en la medida que va acompañada de un discurso que desdibuja la noción de Estado garante de derechos, al trasladar la responsabilidad a las personas, lo que es mucho más grave, convenciéndoles que ellos son responsables de sí mismos y no el Estado del que forman parte.

5.4 Estado y políticas sociales

En términos generales, podríamos conceptualizar a las políticas sociales que ejecuta el Estado como aquellas que tienen como objetivo solucionar los problemas sociales del país, tomando en cuenta la existencia de un gran sector de la población en situación de pobreza. Sin embargo, las políticas sociales por sí mismas no pueden solucionar los problemas de la pobreza. Es por ello que debemos considerar que la política económica financia o viabiliza la inversión necesaria para ejecutar la política social; y en ese sentido resulta fundamental que la economía no solo se encuentre en condiciones de estabilidad, sino además en crecimiento. El crecimiento económico sostenible es esencial para que el Estado pueda distribuir a la población servicios y recursos eficientes de educación, salud,

vivienda, agua, desagüe, electricidad, vías y medios de comunicación y generación de empleo. Las políticas económicas y sociales, al promover mejores niveles de salud y educación contribuye al crecimiento económico y el desarrollo humano, no solo en el mundo urbano, sino también en el mundo rural (Parodi, 2004).

El periodo 2003-2013 fue una década de oro para la economía peruana, pues durante esos años nuestro país fue una locomotora que casi duplicó el tamaño de su PBI, con un crecimiento promedio de 6,4 y 7,1 % (Ganoza y Stiglich, 2019). En efecto, estos años fueron favorables económicamente, lo que ha permitido un crecimiento pocas veces visto en el Perú, lo que ha redundado en un "chorreo" y/o "goteo" que ha llegado a varios sectores sociales y logrado un amplio espacio fiscal para la aplicación de políticas sociales. Sin embargo, los problemas estructurales del país, como las desigualdades, la pobreza y la exclusión, siguen vigentes (Rodríguez y Francke, 2017).

Ahora bien, la preocupación por la exclusión ha alcanzado espacios que van mucho más allá de la academia. El gobierno de Ollanta Humala puso el tema de la inclusión como uno de los aspectos centrales de su gestión, lo que ha sido patente después de la creación del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (Midis). Sin embargo, después de muchos años, la educación, la salud, la generación del empleo, las viviendas, etc., se han precarizado, no obstante que el Estado ejecutó políticas sociales para resolver los problemas de desigualdad y pobreza, pero con programas asistencialistas, como JUNTOS, Cuna Más, Qali Warma, Foncodes, Pensión 65, Beca 18 y Punche Perú, pero que no resuelven los problemas estructurales que, además, son históricos en el país.

Entonces, la idea tan vigente de un Estado ausente y un Gobierno débil se debe a la ausencia de sus instituciones, entre ellas las oficinas delegadas de salud y educación en los distritos y caseríos rurales, sobre todo en las zonas más alejadas. La presencia del Estado en este ámbito ha sido cubierta, principalmente, por la ampliación de la política social. Uno de los más importantes es el Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres - JUNTOS, que ofrece una transferencia monetaria a las madres gestantes, así como a los niños, niñas y adolescentes de los hogares más pobres para que accedan a la salud preventiva materno-infantil y a los servicios educativos para evitar la deserción escolar. Las madres beneficiarias del Programa JUNTOS tienen el compromiso de llevar a sus hijos a los controles de salud establecidos, garantizar la asistencia a la escuela y/o colegio. También existen otros programas y proyectos piloto, como los del Midis y el

Minedu. La percepción de los profesores es que el Estado está ausente, tal como podemos corroborar con el siguiente testimonio:

> El Estado no llega. Un director decía, profe, me alegra que haya llegado el Minedu a la IE. porque antes nos llamaban y nos decían que vayamos a Iquitos, allí nos hacían firmar documentos, los sellamos, bien gracias. En ese documento que decía que habían llegado al colegio, ni siquiera nuestro pasaje nos daban […]. El Minedu nunca ha llegado a estas zonas, recién desde el 2017 cuando hemos llegado nos han dicho eso, que es la primera vez y que ojalá no sea la última. (Alex, 37 años; antiguo acompañante pedagógico)

Si bien es cierto que estos programas sociales cumplen un rol importante, pues coadyuvan al logro de los objetivos educacionales y, con ello, al impacto en la culminación oportuna, no abordan otros problemas de carácter cualitativo de la realidad social, en especial de las condiciones de la ruralidad. En tal sentido, cuando los programas sociales se convierten en el principal referente externo de presencia del Estado, la expectativa de la población a largo plazo puede verse afectada y generar relaciones contraproducentes; por un lado, la dependencia, es decir, tratar de no variar su condición social para seguir recibiendo el beneficio; y, por el otro, la desconfianza frente al incumplimiento o el retiro de los programas.

> El Programa Juntos lo que generalmente hace es llegar al colegio y ver si el alumno asiste, nada más eso, si estudió casi no le importa, solo quieren saber si está yendo al colegio. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

> Sí hay Programa Juntos, pero a veces el padre no utiliza el dinero para el alumno, porque creo que el Programa Juntos es para el alumno, para sus necesidades básicas. (Manuel, 50 años; profesor)

> Se está volviendo cada vez más asistencialista el Estado, incluso algunas personas no quieren trabajar porque saben que van a recibir algo del Estado. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

Por otro lado, a lo largo de los siglos se ha validado una forma de entender al Estado, como uno ajeno, del que no son parte, por lo que deben crear instituciones y prácticas sociales a manera de microestado; lo que significa creación de órganos de Gobierno y poder popular para generar condiciones de viabilidad (Quijano, 1998), asegurando que las transacciones económicas, la producción, el uso de la tierra e incluso los aspectos relativos a la seguridad sean abordados para salvaguardar los derechos individuales y

colectivos de los miembros de la comunidad, buscando un equilibrio y equidad para el Buen Vivir de la población (De Souza Santos, 2010).

> […] aquí, por ejemplo, no hay delincuencia, cero por ciento acá, usted deja su bicicleta afuera y nadie lo roba, nadie lo roba como dice, los señores dejan su puerta abierta nadie entra, dejan sus animalitos afuera nadie se los lleva, pero usted déjelos en la ciudad de Trujillo, es diferente. (Manuel, 50 años; profesor)

> Solo se ve al Gobierno por lo del Programa Juntos y Qali Warma. Los productos alimenticios son traídos por el programa, no se utiliza nada del lugar. En los casos de estudiantes que son del pueblo, a veces sus mamás les traen comida o van a su casa a comer, prefieren no comer la comida de Qali Warma. La comida viene enlatada y los niños no lo comen y se lo llevan a su casa, a veces lo dan a sus animales o también lo botan. Por eso, siempre tienen problemas de estómago. (Hortensia, 34 años; auxiliar de educación)

Como vemos, los programas sociales se muestran desarraigados de la realidad rural, de los aspectos socioculturales y de la legitimidad del consenso de la población, dado que representan a un Estado ajeno, cuya matriz analítica responde a un modelo de sociedad de consumo y, por lo tanto, las necesidades son entendidas como poder adquisitivo. Por ello, día a día, los programas basados en transferencias monetarias condicionadas fueron tomando fuerza, acompañadas cada vez más por amplios y complejos programas de entrega de bonos; es decir, la entrega de pequeñas cantidades de dinero como paliativo ante la ausencia de reconocimiento de derechos. Podríamos decir que se necesita mucho más que una política social de relleno; se requieren políticas sociales coherentes y agresivas para erradicar las desigualdades, la pobreza y la exclusión (Kliksberg, 2002). Urge dar paso a nuevas políticas sociales, entendiendo la política social como una inversión social para mejorar la calidad de la educación, la salud, la nutrición, la vivienda, el empleo y el desarrollo rural, a fin de robustecer a las fuerzas sociales comunitarias comprometidas con la defensa de los derechos humanos y la construcción de una sociedad más democrática, libre, justa, humana y digna para hacer del Perú un país con un rostro más humano.

5.5 Construcción de ciudadanía en ámbitos rurales: ciudadanía rural, acceso a derechos y construcción desde lo comunitario

La construcción de una ciudadanía en ámbitos rurales debe ser pensada en el marco del reconocimiento de un conjunto de derechos que les han sido esquivos y que reflejan el conjunto de contradicciones sociales y desigualdades presentes, de manera sistemática,

en el ámbito rural. También implica un cuestionamiento de los paradigmas mediante los cuales se está analizando y entendiendo el desarrollo rural, así como la forma en que está concebida la escuela y los métodos de enseñanza. En tal sentido, una educación rural debe incorporar una perspectiva social y comunitaria, presente en la naturaleza de la conformación social de la población en ámbitos rurales, observando con especial atención la forma en que se ha ido construyendo una ciudadanía real en el Perú.

En las últimas décadas, en nuestro país surgieron algunas concepciones equivocadas sobre el tema educativo. La más importante fue confundir educación ciudadana con la multiplicación de escuelas y maestros. En tanto existan escuelas y maestros, se cree, existe educación ciudadana (Lynch, 2006). En tal sentido, la educación rural debe incorporar un enfoque social y comunitario, cuya riqueza radica en la conformación social de la población en ámbitos rurales, donde la vida comunitaria aún perdura en la vida social del poblador rural. Sin embargo, la forma en que se ha ido construyendo la ciudadanía real en el Perú, como práctica colectiva de la libertad, sigue pendiente, debido a que

> La formación de la ciudadanía en el Perú es un proceso complejo. Ella estuvo y está sometida a la tensión histórica de dos matrices culturales clásicas: el comunitarismo y el liberalismo, y se ha visto trabada permanentemente por la heterogeneidad étnica, ya que los criollos se han negado, por lo general, a desarrollar una política de reconocimiento a otras razas y culturas. La matriz liberal se impuso en el siglo XIX, sobre todo en las constituciones del Estado y en las políticas estatales de las tres primeras décadas del siglo XX; mientras que la matriz estatista y comunitarista ha sido la fuente de inspiración de las primeras fuerzas políticas entre 1930 y 1980 y de las políticas del Estado velasquista. La heterogeneidad étnica dio lugar a que el Estado, las élites y las mismas etnias discriminadas desplegarán estrategias culturales específicas con la finalidad de formar una comunidad política o participar en ella. Como producto de esas estrategias, la polarización cultural entre los criollos y los indios del siglo XIX y de gran parte del siglo XX ha ido desplazándose hacia el centro —el acriollamiento y la cholificación— lo que ha permitido acercamientos, comunicaciones y avances en la conformación de una comunidad nacional. (López, 1995, p. 197)

La construcción de ciudadanía en ámbitos rurales también implica pensar la forma en que, de una manera muy natural y propia, confluyen los miembros de la comunidad en la escuela y los miembros de la familia, pues el ámbito rural se caracteriza por generar otras formas

de participación y articulación social. Por ejemplo, no suelen haber escuelas "cerradas" o "enclaustradas", sino más bien usualmente una escuela de puertas abiertas, con cierta flexibilidad en el acceso a la institución educativa, incluso cierta flexibilidad respecto a los tiempos intermedios o recreos; es decir, los estudiantes pueden salir a desayunar o almorzar y, luego, regresar a clases, lo cual sería impensado en una escuela urbana.

> Tal vez, reivindicando la utilidad y el significado social del trabajo cognitivo, quizá desnaturalizando el currículo, reconstruyéndolo socialmente, integrando escenarios de responsabilidad comunitaria y ecológica como "salida" que Mathias Finger (2005) propone y que Goodson (2000), de forma insospechada, hace tiempo admitía. Uno y otro convergen en una perspectiva educativa centrada en los problemas de nuestro tiempo. Más que motivaciones para el aprendizaje, deberían ser inscritos en las prácticas educativas como compromisos sociales y políticos para el cambio, tanto educativo como social. (Amiginho, 2011, p. 35)

Una educación abierta y transdisciplinar puede contribuir a la construcción de una ciudadanía más igualitaria, a diferencia de la educación actual basada en la adquisición de conocimientos, influidos por la imposición de un saber colonial. Está visión determinista y paradigmática de la educación formal está basada en la pretensión civilizadora del Estado moderno y, en ese sentido, no deja cabida para otro tipo de conocimiento ni otra forma de saber, e incluso de innovaciones educativas basadas en la cultura local que podrían ser muy potenciales para unir educación y desarrollo.

Esta forma que toma la educación está basada en una coartada cuyos argumentos se reducen a la débil socialización de los estudiantes rurales y a los limitados progresos educativos relativos a las pruebas PISA y al abandono escolar. Por ello, las escuelas con poco alumnado son mal vistas y se desarrollan políticas basadas en la agrupación y reagrupación de unidades educativas, que en el caso del Perú se evidencian en las escuelas de JEC, los colegios de alto rendimiento y las escuelas núcleo. Es notorio el énfasis por la retención escolar, como una imposición para aprehender una forma de ciudadanía. La escuela como espacio social (Bourdieu, 2005) representa un campo propicio para civilizar y acallar un pensamiento y un sentido común que tiene más sentido para el estudiante-ciudadano.

> En el plano social, asistimos con fuerza a la revitalización de la ideología del atraso del mundo rural por relación con un mundo urbano globalizado y desarrollado, donde

> reposa la solución ideal para todos los problemas sociales. Se reforzó la visión del espacio social rural como aquel donde nada acontece socialmente relevante o de un espacio marginado. Igualmente se vino abajo cualquier tentativa de participación de la escuela en la rehabilitación o recalificación del mundo rural. (Amiginho, 2011, p. 28)

Sin embargo, no es cierto que lo global asfixie y aniquile a lo local y lo diverso, que es el mundo rural; por lo tanto, existe una extraordinaria oportunidad para construir ciudadanía, para afirmar identidades culturales, territoriales, locales, sentimientos de pertenencia concretos, justamente porque la globalización tiene un alto riesgo de uniformización, particularmente de los patrones culturales debido a la fuerza de los medios de comunicación. Ante estos riesgos, creemos que es la hora para concretar la vieja utopía de la unidad en la diversidad (Barnechea y Díaz, 1999).

> Si consideramos con Alberto de Melo (1998) que el Desarrollo Local, en tanto que iniciativa colectiva, corresponde a una "voluntad común" de "mejorar la vida cotidiana", tal vez podamos afirmar que la escuela, y los actores que la habitan, tendrán —por lo que expusimos— que contribuir en gran medida a ello. La "voluntad común" es aún, de acuerdo con el autor, expresión de una "cultura de desarrollo", en constante formación, especialmente por el modo continuado. (Amiginho, 2011, p. 32)

La escuela en el ámbito rural no debe ser vista como un espacio pintoresco donde los políticos y funcionarios estatales se toman fotos al entregar libros o computadoras, sino que debe ser entendido en función de sus potencialidades y fortalezas de aprendizaje reales para la vida, potenciando para ello sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de su espacio; con capacidad de compartir preocupaciones y soluciones con la población, a través de la creatividad, la transparencia, la legitimidad y el reconocimiento (Barnechea y Díaz, 1999).

El fracaso del pedagogismo ha conllevado a una creciente psicologización de la escuela, que tampoco ha rendido frutos y que vuelve a remitirnos a la misma disyuntiva en relación a la importancia de la dimensión social y comunitaria de lo educativo. Las claves de este escenario de una educación rural que construya ciudadanía están en conectar el proceso educativo con los movimientos sociales, la realidad comunitaria (la organización y el trabajo), las relaciones sociales de producción (economía rural) y el conjunto de reivindicaciones que le dan una base transformadora al acto educativo. Así,

no caemos en la idealización, la nostalgia y la mistificación de lo rural. Al respecto, Sarmento (2003) refiere que la escuela "es un elemento inherente de una política social" y "como tal, lo que ocurre en las escuelas afecta y es afectado por toda la comunidad" (citado en Amiginho, 2011, p. 34).

En efecto, la construcción de una ciudadanía rural basada en un nuevo modelo educativo implica un reconocimiento real de los saberes y de los sabios de la comunidad para construir una "educación otra". Estas nuevas formas más horizontales de educar están basadas en los principios que rigen las relaciones sociales de la ruralidad, tales como la solidaridad, la reciprocidad y un sentido común rural que cuenta con otra concepción de la edad. Una educación para la ciudadanía no priorizará los aprendizajes cognitivos, sino que pone lo social comunitario al mismo nivel, propiciando una "ruraliania"[12] o ciudadanía rural, a diferencia de la educación urbana universalizada, como señala Amiginho (2011):

> Las clases, las disciplinas —principalmente, algunas de ellas como la lengua materna y la matemática, para subir en las comparaciones internacionales— en una jornada escolar cada vez de mayor duración, significativamente asumida como "escuela a tiempo completo", llenan la totalidad de la vida de los niños, de los jóvenes y de los profesores. (p. 28)

Ahora bien, los esquemas de la democracia moderna que han sido aterrizados a nivel local se reflejan en el modelo de la educación; por ello, en ámbitos rurales también existen los municipios escolares, pero tal como en los ámbitos urbanos estos resultan siendo una institución anacrónica. Wilders Ramírez (2010) lo expresa con claridad en una tesis realizada en la municipalidad de Tupe:

> Existiendo únicamente el Presupuesto Participativo, el cual no llega a constituirse como mecanismo de consenso para políticas públicas, sino más bien toda participación se reduce a un taller manipulado para legitimar un orden impuesto desde la alcaldía. Por ello, el poblador percibía como lejana a la municipalidad, pues se había naturalizado la convicción que desde la alcaldía no se conseguirían beneficios para el colectivo. (p. 230)

[12] Esta es una palabra que escuche decir a Alejandro Cusianovich en el 2018, en una disertación sobre la educación en ámbitos rurales, haciendo referencia a una forma de deconstruir la noción de ciudadanía del Estado moderno y desde una perspectiva crítica plantear un nuevo eje para sentirse incluido, ser parte y contar con derechos en igualdad de condiciones, reconociendo y valorando sus particularidades y, como decía Maturana (1997), sus pluriversos.

Así como se expresa una exclusión política, en la escuela observamos una exclusión educativa. Te excluyen en el sentido de que no participas de la discusión de cómo te van a educar, quiénes te pueden educar y para qué te van a educar.

La construcción de ciudadanía desde la escuela implica sentirse miembros de una colectividad, con una identidad étnica y con la posibilidad de ejercer el derecho de elegir a sus representantes, sintiéndose respaldados por las autoridades y no vigilados o controlados o reprimidos cuando reclaman sus derechos. En ese sentido, una ciudadanía rural puede inspirar la recuperación de una memoria histórica, que haga presentes sus luchas, sus reivindicaciones y sus fracasos y que estos sean transversalizados en el proceso educativo formal.

Una forma de construcción de ciudadanía es el reconocimiento de los pueblos originarios y el fortalecimiento de las lenguas madre, lo cual refuerza la identidad cultural y comunitaria. De esta manera, las políticas de educación intercultural bilingüe podrían ser una posibilidad mediante el diálogo intercultural, pues ello debería posibilitar nuevos escenarios de aprendizaje en común.

> […] el derecho a la interculturalidad, no es otro que el derecho a no ser discriminado por razones raciales, culturales, de culto, orientación sexual o discapacidad, es decir que todos los que tienen por una u otra razón culturas divergentes. La puesta en marcha del diálogo intercultural es la manera cómo se implementa el derecho a la no discriminación. El diálogo es una forma de darle valor a todo al entorno, animar las cosas que nos rodean y reconocer que las cosas están vivas y piensan. Conversar de forma intercultural, es vivir en el intercambio, es aprender el uno del otro sin relación de poder, sin proyecto hegemónico. (Miranda, 2012, p. 21)

Para este análisis, es necesario revisar la manera en que las organizaciones indígenas han entrado al debate público, buscando levantar agendas que décadas atrás serían impensadas e inaceptables. En el marco de esas agendas publicas, incorporan el debate a una nueva forma de educar, basado en su lengua y cultura; y, con base en ello, observar con otro "lente" qué conocimientos son necesarios para esta nueva época caracterizada por la crisis y el cambio permanente.

> Las limitaciones de la EIB, es que a pesar de que desde que los pueblos originarios se apropiaron de la escuela, el rol que ha tenido hasta ahora ha sido de carácter civilizatorio, castellanizante, homogeneizador y la mayoría de las veces, ha actuado en desmedro de

> los conocimientos, tradiciones y la cosmovisión de los pobladores originarios. Este desfase ha originado la ruptura de las formas de reconstrucción de los conocimientos propios, sistemas de creencias, prácticas indígenas, ya que no se tiene en cuenta el carácter constructivo de los aprendizajes que practican los pueblos originarios, donde los niños y niñas dejaron el aprendizaje basado en la observación y la práctica, dando espacio en la escuela a otros sistemas de aprendizajes donde predomina la memoria y la imposición. (Miranda, 2012, pp. 14-15)

Ahora bien, vale la pena recordar que durante los años ochenta y noventa, época en la que los peruanos vivimos la crisis económica, las migraciones internas y la violencia política, nos interpela a mirarnos como sociedad y observar el problema de la marginalidad, la estigmatización y la exclusión de la educación de la que han sido víctimas las poblaciones rurales; y desde una mirada crítica y reflexiva comprender y explicar que

> La idea predominante de estos enfoques como objetivo principal es organizar los aprendizajes adquiridos en la escuela para la adquisición de la ciudadanía. Sin embargo, en términos de política pública, educar era imponer un modelo educativo hegemónico, monoteísta y unicultural, organizando un conjunto de competencias del conocimiento para superar el mundo de los inferiores (la cultura indígena) e incluirse en el mundo de los superiores (la cultura occidental, entre saberes irracionales y racionales, primitivos y civilizados). Desde los pueblos indígenas se harán esfuerzos por reaccionar y responder con su propio modelo educativo indígena. La EIB ha sido abordada con serias limitaciones y desde una perspectiva de negación cultural de las realidades de sus pueblos, donde los sistemas culturales aparecen como un sistema diferenciado en centro y periferia. (Miranda, 2012, p. 21)

Sin embargo, se han generado diversos aportes en las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI que han abordado aspectos como la participación de las organizaciones y los pueblos indígenas, la transversalización de los conocimientos y saberes propios de los pueblos, la gestión de los servicios educativos rurales, los procesos de alfabetización, la educación comunitaria y la inclusión educativa, el protagonismo de las autoridades comunales en la gestión de las escuelas, entre otros aspectos que han contribuido a ampliar la discusión sobre la educación intercultural bilingüe, especialmente con la incorporación y evolución de la perspectiva intercultural y transdisciplinar de la educación.

El proceso de construcción de ciudadanía también ha implicado un proceso de transición a un estadio ciudadano intermedio en el proceso de integración de la población

indígena con el Estado peruano. En palabras de Quijano (1980), es un proceso de "cholificación" que al incorporar características de la cultura criolla occidental, sin dejar del todo su identidad indígena, se adhieren al "mito del progreso", noción planteada por Carlos Iván Degregori, lo que conlleva al fortalecimiento e impulso de movimientos campesinos, la agenda del acceso a la educación, especialmente de la zonas rurales, y la migración, como la acción esencial para acceder a derechos y, por lo tanto, para convertirse en ciudadanos. Lo que encontramos es un proceso gradual de incorporación de la población de origen indígena a una ciudadanía diferenciada, lo que conlleva a la construcción de un nuevo ciudadano, "cholo", de origen campesino y empobrecido que se ubica en los alrededores de las ciudades.

Estos nuevos ciudadanos pasan a engrosar las filas de los trabajadores que cumplen funciones en el esquema del moderno sistema capitalista que requiere mano de obra para un conjunto de labores relacionadas con la producción agrícola, diversos servicios y diferentes actividades comerciales que conectan el mundo del campo con la ciudad, lo rural con lo urbano. Sinesio López (1995) manifiesta que "El punto final o la comunidad política y cultural a la que se llegue depende de las fuerzas sociales, políticas y culturales y de los proyectos que logren establecer un nuevo sistema institucionalizado y estable de dominación social" (p. 225).

De esta manera, la población autoconstruye su ciudadanía, conquistando las ciudades, dejando un "ancla" siempre a su lugar de origen, pues es en el marco de las nuevas ciudades y de los bolsones de pobreza de sus alrededores que toma forma la población en torno a la ocupación de la tierra, mediante un conjunto de "invasiones" para acceder al derecho a la vivienda. Este sector de la población que autogenera su empleabilidad, autogenera sus servicios a través de la organización popular y las estrategias de sobrevivencia y autogenera un conjunto de prestaciones propias de la vida en comunidad, tales como infraestructura urbana, seguridad, etc., que el Estado es incapaz de otorgarle.

> Pero son las migraciones a las ciudades el factor más importante que ha transformado tanto a las ciudades como a los migrantes mismos. Las ciudades han sido transformadas en grandes laboratorios de democratización y de peruanidad en la medida en que en ellas se encuentran pobladores que nunca antes habían tenido comunicación alguna —ni siquiera a través del mercado— ni el sentimiento de una comunidad más amplia. Gracias

> a la acción de las ciudades, los migrantes cambian de identidad: ellos dejan de ser indios o campesinos indígenas para convertirse en criollos urbanos, sino en cholos. El resultado final no es una comunidad homogénea y uniforme, sino "la unidad de lo diverso". (López, 1995, p. 227)

Entonces, el nuevo ciudadano, el *ciudadano cholo*, es el portador de una nueva cultura que tiene una conexión y un entroncamiento con la cultura andina, pero que a la vez incorpora características de la cultura criolla, especialmente limeña. De esta forma, la población establece un nuevo sentido común y un nuevo estilo de vida que se presenta *acriollado,* y aunque no pierde su identificación con la identidad étnica originaria, ha perdido ya, en general, su manejo lingüístico ancestral y se ha integrado muy fuertemente a la economía de las ciudades. Un gran sector de esta población que permanece, de manera invariable o flotante, en las áreas rurales expresa con mayor claridad la idea de la nueva realidad, pues integra temporalmente actividades de producción agrícola y de servicios en las estaciones en que, por el clima, sus regiones no pueden producir, o en la temporada de lluvias en las que las actividades se detienen, haciendo previsible y planificable un ritmo económico y un circuito de la vida cotidiana y la organización de las familias.

5.6 Noción de autoridad en el discurso y la práctica de la política educativa: los vaivenes discursivos entre el ideal del yo y el yo ideal

Para este análisis, vamos a ensayar una distinción entre los discursos construidos bajo los parámetros del *ideal del yo* y de los discursos construidos a la luz del *yo ideal*. Estas proposiciones nos parecen muy útiles para tratar de desentrañar la relación entre el discurso y quien o quienes lo elaboran, así como en función de los límites que establecen para la construcción discursiva. Analizar esta relación podría permitirnos generar hallazgos interesantes en un sector de alta complejidad y que requiere de otras miradas, como el ámbito educativo. El *ideal del yo* y el *yo ideal* son las nociones desarrolladas por Sigmund Freud tanto desde sus inicios, en *Introducción al narcisismo* (1914), como más adelante, en *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921).

El *yo ideal* representa una construcción del "yo" relacionada a un momento infantil, un "yo" altamente narcisista que no ha logrado la madurez y el equilibrio necesario; mientras que el *ideal del yo* representa, quizás, un modelo más acabado y realista del "yo", una meta que se pretende cierta, alcanzable y aterrizada a la realidad.

Tomamos estas premisas de análisis debido a que, en relación a las razones del comportamiento político de los gobernantes, podríamos decir, preliminarmente, que se implementan *discursos justificatorios*, que toman otro sentido, frente a la construcción discursiva basada en las perspectivas del *yo ideal* y del *ideal del yo*, donde el nombre del padre constituye el parámetro sobre el cual se va delimitando esta construcción discursiva. Esa función está determinada de diferentes formas en las personas y, en ese sentido, también se expresan de manera diversa en la construcción de sus mensajes.

5.6.1 La educación como discurso del Nombre del Padre

Este análisis se desarrolla en el marco de una época donde declinan los discursos basados en la noción del Nombre del Padre. Nos referimos al descrédito y retroceso de los metarrelatos que corresponderían a la modernidad y que frente a lo que se denomina postmodernidad habría una multiplicidad de microdiscursos que van tomando forma y lugar. Para otros autores, este proceso no correspondería a la postmodernidad, sino a una crisis de la modernidad o, al ser la etapa final de la modernidad, daría cuenta de una transición de la modernidad hacia otra nueva época o una modernidad líquida, en palabras de Bauman (2005)[13].

La noción del Nombre del Padre fue desarrollada por Freud, que no hace alusión a una representación del padre real, sino al significante esencial que representa la ley. Esta noción se basa en la metáfora de un padre omnipresente que establece los límites de actuación de cada persona, y en ese sentido cumple una función ordenadora y reguladora de tus actos. Esta función del Nombre del Padre puede estar representada en las normas que guían la sociedad y están basadas esencialmente en la triangulación del sujeto, el objeto deseado y los límites de su deseo. En esa línea, la función del Nombre del Padre es esencial para la construcción de una sociedad que, como la peruana, expresa un

[13] La sociedad que ingresa al siglo XXI no es menos "moderna" que la que ingresó al siglo XX; a lo sumo, se puede decir que es moderna, de manera diferente. Lo que la hace tan moderna, como la de un siglo atrás, es lo que diferencia a la modernidad de cualquier otra forma histórica de cohabitación humana: la compulsiva, obsesiva, continua, irrefrenable y eternamente incompleta modernización; la sobrecogedora, inextirpable e inextinguible sed de creación destructiva (o de creatividad destructiva, según sea el caso: "limpieza del terreno" en nombre de un diseño "nuevo y mejorado"; "desmantelamiento", "eliminación", "discontinuación", "fusión" o "achicamiento", todo en aras de una mayor capacidad de hacer más de lo mismo en el futuro —aumentar la producción o competitividad— (Bauman, 2005, p. 33).

conjunto de desórdenes y de rompimiento de límites necesarios para el respeto del otro, expresado en el desorden extremo del tránsito vehicular y la delincuencia común que ha tomado manifestaciones altamente disonantes y nocivas con su propio entorno.

Podría decirse que la educación representa, en cierta forma, un discurso del Nombre del Padre, en el sentido de que "lo educado" representa lo bello, lo cierto, lo bueno, mientras que lo no educado se alinea a lo contrario, al desorden, a lo malo, a lo no cierto. Aquí vale la pena determinar cómo se ha desarrollado el proceso civilizatorio, a través del cual se determina qué es el conocimiento verdadero y base de la educación. La educación como idea de progreso representa, de alguna manera, ese gran discurso, expresado en "si estudias, triunfas", "solo la educación cambiará el mundo", "un mundo sin educación es un mundo sin luz"; es decir, una sociedad que basa sus creencias entonando una permanente crítica a la juventud, con aparente carencia de valores, sin proyecto de vida, sin metas, y que solo podrá ser salvada con "la receta de la educación". Entonces, en el marco de un metarrelato, podríamos ubicar los mensajes que se vienen construyendo y expresando desde el Ministerio de Educación del Perú como un discurso de la modernidad y la percepción de los actores educativos, directa o indirectamente relacionados con el sector.

> Los retos actuales están golpeando duramente la esencia misma de la idea de educación tal como se la concibió en el umbral de la larga historia de la civilización: hoy está en tela de juicio lo *invariable* de la idea, las características constitutivas de la educación que hasta ahora habían soportado todos los retos del pasado y habían emergido ilesas de la crisis. Me refiero a los supuestos nunca antes cuestionados y mucho menos sospechosos de haber perdido vigencia, con lo cual, necesariamente, deberían reexaminarse y reemplazarse. (Bauman, 2007, pp. 27-28)

Pero la noción del Nombre del Padre, como función, requiere a su vez de una función materna, una función conocida como "el gran otro", la primera construcción representativa de la sabiduría y de lo verdadero. Esta sabiduría solo llega a ser puesta en cuestión en la medida que aparece la función paterna o del Nombre del Padre, mas cuando esta no llega a constituirse ya no puede retomar su sitio, dando lugar a una condición conocida como la forclusión del Nombre del Padre. La forclusión no solo es la ausencia, sino más bien representa una idea de caducidad, una condición que cuando surge la necesidad y trata de recuperar la función paterna ya no puede hacerlo y es sustituida por

escenarios alternativos psicóticos. Esta psicosis puede representarse en esquizofrenia (sustitución de la realidad por una realidad alterna) o paranoia (caracterizada por delirios de persecución).

Entonces, tomando estas premisas como metáfora, la educación como gran discurso, que representa al Nombre del Padre, ¿podría encontrase en un escenario de forclusión en la que su función paterna ha sido negada y, aun cuando intenta recuperarla, ya no puede? El sistema educativo peruano o la forma en que se gestiona de cara a la ciudadanía podría estar adoleciendo de una suerte de psicosis paranoica, dado que se puede observar la forma reactiva e histérica en la que reacciona frente a los problemas relacionados con su sector. Un ejemplo claro lo vemos en las rejas que rodean el Ministerio de Educación, que a diario son ampliadas o replegadas como si fueran trincheras. Claramente, esto muestra una actitud basada en el miedo y nos remite, a la vez, a una actitud muy hacia adentro, donde la idea de autoridad no es tangible, pues requiere resguardarse. Estas imágenes de reclusión y fortín podrían estar reflejando un discurso inseguro y hasta apático en los problemas de fondo del sector Educación.





Imágenes 1 y 2. Rejas en los alrededores del edificio del Ministerio de Educación.
Fotografías de Carlos Cáceres, 20 de diciembre del 2018.

De esta forma, cuando la educación de un país como el nuestro cae en el miedo y se desvincula del sustento cultural del que debe nutrirse, significa que se está construyendo un edificio sobre un lecho de arena. En este sentido, la ficción del moderno Estado nación creó un sistema escolar, cuyo horizonte era llegar a ser *ciudadano*; sin embargo, en la vida real muy pocos participaron de la ciudadanía, los bienes de ese mundo lo obtenían con su esfuerzo, sus relaciones familiares o la incorporación a diversas burocracias gracias a la práctica del clientelismo político y el prebendismo (Mac Gregor, 2002).

La gestión del Ministerio de Educación, como ente rector de la educación peruana, mantiene permanentemente relaciones con diferentes actores involucrados al sector Educación, que en orden de prioridad incluyen al profesorado y sus sindicatos, las diferentes instancias de gobierno local y regional, aunque también del ejecutivo e incluso de las bancadas del Congreso[14]; también las iglesias y agrupaciones religiosas, la prensa y

[14] Teniendo en cuenta la polarización del Congreso y la atomización de los partidos y las agrupaciones políticas, nos parece más oportuno considerar a las bancadas como actores e interlocutores válidos antes que al mismo Congreso, que como institución tiene un alto desprestigio.

la sociedad civil. Cada nuevo frente mediatizado y cada problemática asociada a la educación han tenido una respuesta discursiva del Minedu.

Según Freud, el poder y la autoridad se basan en la represión de los impulsos y deseos individuales. En su teoría del psicoanálisis, Freud argumenta que la sociedad necesita de un sistema de restricciones y límites para regular el comportamiento humano y prevenir el caos. Sin embargo, esta restricción también puede llevar a una forma de opresión en la que los individuos son forzados a reprimir sus deseos y emociones para ajustarse a las normas sociales. En el contexto peruano, la noción de autoridad a menudo está vinculada con la figura del "poderoso", alguien que tiene un control absoluto sobre la vida de los demás. Esto puede manifestarse en diferentes ámbitos, desde la política hasta la familia y la religión. A menudo, esta autoridad se justifica en nombre de la estabilidad y la seguridad, pero también puede ser utilizada para controlar y oprimir a aquellos que no tienen poder.

Desde la perspectiva de Freud, este tipo de autoridad puede ser problemático, porque perpetúa la represión de los deseos y emociones individuales. Esto puede llevar a la alienación y la falta de expresión de la creatividad y la individualidad. Además, la autoridad opresiva puede llevar a la creación de una cultura de sumisión y conformidad, lo que dificulta el surgimiento de nuevas ideas y soluciones. Cabría preguntar cómo generar nuevas formas de autoridad que fomenten la expresión de la creatividad y la individualidad, sin comprometer la estabilidad y la seguridad de la sociedad y que puedan ser canalizadas y promovidas desde el ámbito educativo.

Finalmente, creemos que las autoridades del Minedu, en todos sus niveles (DRE, UGEL), deberían diseñar una escuela para que la niña, el niño y adolescente aprendan a actuar y pensar a su manera, favoreciendo el desarrollo espontáneo, en el que el maestro cumpla un papel de segundo orden y se libere del ambiente de las restricciones y obligaciones propias de la escuela tradicional. Este proceso de autoeducación garantizará la experiencia con la seguridad y la autonomía que se requieren en la vida. Es así que la escuela dejará de ser un medio artificial separado de la vida, para convertirse en un pequeño mundo real y práctico que pone a los niños, niñas y adolescentes en contacto con la naturaleza y la realidad del mundo rural costeño, serrano y amazónico, con lo cual los prepara para enfrentar la vida con dignidad (De Zubiría, 2006).

5.7 Principio de autoridad y ausencia de una autoridad educativa

El servicio educativo para áreas rurales se ha ordenado con la creación de una instancia encargada, denominada Dirección de Servicios Educativos Rurales (DISER), la misma que absorbió todos los programas y servicios alternativos ofrecidos en ese ámbito y que además debe asumir la rectoría del universo de la ruralidad. Sin embargo, la complejidad de las necesidades educativas y las problemáticas sociales existentes devienen en que se hayan creado muchas instancias en diferentes niveles jerárquicos para la atención de alguna problemática o alguno de los niveles educativos adscritos a la ruralidad. La consideración de la ruralidad como un espacio complejo, y sobre la cual hay responsabilidades compartidas entre niveles de gobierno, implica la necesidad de políticas multisectoriales, por lo que cabe observar cómo se integran o articulan para ordenar la actuación estatal en el universo de la ruralidad.

Esta preocupación por atender al universo de la ruralidad desde el Estado implica pensar cómo funciona la noción de *ente rector* y, en ese sentido, cómo se percibe la noción de autoridad en la ruralidad, aunque casi siempre conlleva a mirar al Estado como un ente omnipresente y abstracto, según refieren los testimonios, como la ausencia de instituciones, la poca atención de los problemas sociales o la falta de autoridades competentes.

> […] no hay presencia instituciones y hay mucha violencia a la que no podemos controlar desde las escuelas. (Pedro, 33 años; profesor)

> El mayor problema es la presencia del Estado, ya que muchas veces no se eligen a buenos representantes […]. (Roberto, 46 años; especialista de la UGEL)

Como podemos ver, por un lado, la noción de autoridad se asocia con el incumplimiento de ciertos derechos o con la existencia de problemas que no son atendidos, sobre los cuales no se recibe ningún apoyo de alguna instancia superior a la institución educativa. Esta perspectiva basada en la carencia o la necesidad viabiliza un tipo de noción de autoridad que sustituye a la autoridad indicada en las normas, por lo que la población organizada y sus formas de autoridad comunitarias asumen mayor preponderancia y vigencia en el imaginario colectivo.

Por otro lado, se suele hablar de noción de autoridad, sobre todo en el ámbito de la gestión pública y el Estado, casi siempre en relación con la imposición del principio de autoridad, especialmente en la actuación del Estado para hacer cumplir las normas y

cuando se hace el ejercicio de acciones represivas o coercitivas. En ese sentido, imponer el principio de autoridad significa un reconocimiento de dos aspectos opuestos, pero complementarios. Primero, las reglas de juego que regulan la sociedad están lo suficientemente claras y además son aceptadas y reconocidas por el conjunto de la sociedad, por lo que su simbología expresa autoridad; es decir, la Constitución política, la investidura presidencial o congresal, las leyes que emiten y el conjunto de representantes del Estado que son identificados en el marco de todo aquello que llamamos autoridad. Segundo, de manera opuesta están los que incumplen con esta noción de autoridad que rige el funcionamiento de la sociedad. Entonces, lo que tratamos de analizar es si, en realidad, lo normativo es suficientemente claro y está incorporado en la sociedad para representar autoridad.

En ese sentido, cabe preguntarnos: ¿cómo se construye la autoridad? ¿Qué teorías explican la forma en que se desarrolla la autoridad? ¿Es posible construir una autoridad en educación? En efecto, toda autoridad debe tener responsabilidad cívica, que es la única manera de garantizar democráticamente las libertades individuales y el derecho a la integridad física de las personas, para así dejar atrás el autoritarismo, condición necesaria para la formación cívica y el ejercicio de los derechos civiles, políticos, económicos y culturales como ciudadanos (Nugent, 2010).

De acuerdo con lo observado y recogido en las entrevistas, hay consenso respecto a la concentración de iniciativas e intervenciones que se implementan directamente por parte del Minedu y no de manera descentralizada, lo cual se agrava y complejiza por la volatilidad de los funcionarios y el temor de perder presupuesto; por ello, se demoran los procesos de transferencia a las regiones y se suscita un conjunto de complicaciones que agravan el problema de una noción débil de autoridad.

> La idea es que el Minedu vaya asumiendo cada vez más su rol rector y regulador […]; la idea es que estos pilotos (programas) vayan siendo transferidos gradualmente a las regiones conociendo que uno de los grandes problemas es que todo haya estado concentrado en el Ministerio. (Manuel, 43 años; especialista del Minedu)

Desde el Minedu hay desconfianza en las instancias locales (DRE y UGEL), por lo cual busca establecer formas de control y direccionamiento, aumentando una burocracia que se dedique a controlar a estas instancias e implementando acciones de asistencia técnica. Hay un esfuerzo por mantener la idea de liderazgo en el sector Educación, y para ello

debe mantener a raya a las otras instancias, mientras concentran gran parte de sus esfuerzos en comunicar que la educación sigue avanzando y no se detienen las acciones por mejorar, buscando comunicar una idea de autoridad del sector y tratando de resaltar la marca registrada Minedu. La autoridad, como decíamos, está basada en un reconocimiento de reglas claras, donde todos aquellos miembros sientan pertenencia a ese espacio. En el Perú, la educación estaría no solo separada sino enfrentada, adentro y afuera, generando una tensión permanente entre los niveles de gobierno y los actores del proceso educativo; y también por las pugnas políticas por tomar el poder y, con ello, asumir sectores del Estado como botines de una guerra electoral. La volatilidad de los ministros de Educación muestra la fragilidad de la autoridad, ya que entre el 2017 y 2022 se sucedieron diez ministros, que en algunos casos estuvieron pocos meses e incluso uno no llegó ni a las dos semanas en el cargo.

La búsqueda del corto plazo y la atención mediática de la problemática educativa evita tomar riesgos en la ejecución de cambios y se recurre, por ello, a implementar las orientaciones de los organismos internacionales que establecen metas, especialmente cuantitativas, que hacen invisibles los diversos factores complejos que componen la realidad educativa del país, priorizando sus argumentos en la inversión en educación y la cobertura estadística, diluyendo aún más la noción de autoridad como ente rector que dirige la educación. Esta desconfianza del Minedu en el accionar de las regiones se observa en las diversas entrevistas realizadas, de las que rescatamos una afirmación en ese sentido:

> La idea sería abriendo puertas con las regiones […] sensibilizando y proponiendo formas para que ellos puedan ir asumiendo una participación integral en la implementación de estos modelos. (Marco, 47 años; especialista del Minedu)

Como vemos, lo que existe desde el Minedu es una intención de establecer una dialogo unidireccional de arriba hacia abajo, buscando "convencer" a los funcionarios regionales que apoyen e implementen los modelos creados desde el ente rector de la educación en el Perú.

> Todos somos ministerio, Minedu, DRE y UGEL. (Margarita, 73 años; especialista del Minedu)

Esta expresión muestra que en estas instancias no hay convencimiento de una idea de autoridad, y con ello una responsabilidad compartida, que va más allá de solo cumplir

con lo que les toca. Ser reconocidos como parte del todo podría fortalecer la idea de autoridad y facilitar un proceso de rectoría, pues la autoridad no se impone sobre el vacío, se construye en las interacciones de sus miembros e inspira autoridad.

En esa línea, se observa que la emisión de políticas, lineamientos o normas representan una señal de éxito y/o logro. Habría que preguntarse por qué los especialistas opinan que las normas diversas emitidas permiten orientar y ejercer el rol de rectoría en la educación; aunque otros testimonios identifican ambigüedad, poca claridad y permanentes cambios en los documentos que orientan la implementación del servicio educativo rural.

> Profesora de I. E en La Libertad: "No nos hemos terminado de aprender una forma de enseñar y ya nos están cambiando de modelos; eso nos confunde, ya no sabemos cómo empezar nuevamente […]". (Hortensia, 36 años)

No obstante, es contradictorio con lo que expresan los representantes del Ministerio de Educación:

> El año pasado se acaba de aprobar la política de atención educativa en el ámbito rural, el marco general para trabajar con otros sectores, luego tenemos las normas propias de cada modelo: resoluciones ministeriales, Decreto Supremo 013-2018 y, luego, las resoluciones ministeriales de cada modelo; incluso están las trece líneas de acción para el ámbito rural. (Pablo, 47 años; especialista del Minedu)

Para efectos de la implementación del servicio educativo, las intervenciones del Minedu hacen referencia permanente a la guía de la política de gestión descentralizada, lo que en términos prácticos no se observa con claridad, en torno a tres aspectos: primero, no se realizan diagnósticos de manera colaborativa; segundo, las intervenciones no se consultan, solo se informa que serán ejecutadas, lo cual impide márgenes de intercambio de opiniones; tercero, las evaluaciones son diseñadas y aplicadas de manera integral por el Minedu, la única relación establecida con la DRE o UGEL radica en que sean fuentes de información o de acceso al territorio. Entonces, la idea de gestión intergubernamental se diluye como modelo de autoridad integradora que promueva la democracia participativa como ambiente de movilización social y ocupacional y de igualdad de oportunidades de realización (Tueros, 1996).

> Se trabaja con los diferentes niveles de gobierno. (Marco, 47 años; especialista del Minedu 1)

Los procesos de implementación del servicio educativo se reducen a la implementación de intervenciones piloto, para validar formas de implementación que, de acuerdo a lo expuesto por los especialistas, incluyen los aspectos pedagógicos como los aspectos administrativos y de gestión. Aunque se nos explica que las funciones de las DRE y UGEL también se consideran y, por lo tanto, se estarían validando, no parece que esto fuera real, pues las DRE y UGEL no participan del piloto.

> […] se establecen las funciones en los distintos niveles de gobierno, en este momento para validar todo lo que realizarán en la implementación. (Luigi, 40 años; especialista del Minedu 2)

Al parecer, hay una influencia de enfoques en "boga", de los que habría que analizar si realmente son aplicados, si su aplicación es pertinente y si son evaluados. Uno de esos enfoques es el de ordenamiento y/o gestión territorial. Tengamos en cuenta que esta línea de política ha sido fortalecida durante los últimos diez años, especialmente desde la gestión del economista Jaime Saavedra, quien establece dos aspectos centrales de su gestión: la eficiencia del gasto y la mejora cuantitativa de los resultados en las pruebas estandarizadas (PISA). Para ello, fortalece la oficina de gestión descentralizada (DIRI), que tenía como encargo establecer una relación directa con las regiones; y, de esta manera, "gestionar el territorio". La DIRI trabajaba de la mano con la oficina de conflictos, pues lo que se buscaba era identificar y atender los probables conflictos por demandas no atendidas; en ese sentido, la gestión territorial se enfocaba en reducir los conflictos y contener los problemas potenciales, ello no significaba necesariamente gestionar el territorio de manera conjunta o sistémica.

La teoría sistémica sostiene que cualquier sistema, como la sociedad rural peruana, es un conjunto de elementos interconectados que interactúan y se influyen mutuamente. Para analizar el universo de la ruralidad peruana, se puede identificar los componentes del sistema y las interconexiones entre los componentes, por ejemplo, cómo la economía local afecta la educación y cómo la cultura rural influye en la población y su relación con los recursos naturales. Considerar el contexto histórico, político, social y económico en el que se desenvuelve la ruralidad peruana, sus políticas gubernamentales, etc.

> También viene un trabajo de ordenamiento en puntos focalizados; en este trabajo con los gobiernos regionales hay varios niveles de coordinación de las instancias descentralizadas, representantes de la DRE y la UGEL, instituciones educativas, otras organizaciones locales u otros espacios con gobiernos locales y la sociedad civil […]. (Luigi, 40 años; especialista del Minedu 2)

Para los especialistas de la DISER, los modelos educativos diseñados por el Minedu son una fortaleza para atender lo rural; sin embargo, su cobertura es limitada y no son modelos de éxito escalables, por los diversos problemas que entraña la ruralidad. La percepción generalizada de la población es que la educación que se les brinda es de menor calidad y se ofrece con una menor cobertura que las zonas urbanas, por lo que se acentúa la sensación de abandono. No hay una cultura de la autoridad que emane del proceso educativo, pues no se conecta con otros aspectos de la vida cotidiana, la educación en sí misma no conecta con una idea de progreso, pues han calado ya otros discursos mediáticos relacionados con la postmodernidad, como el emprendedurismo, el acceso rápido a ganancias monetarias o estilos de vida citadinos, etc.

5.8 Ciudadanía cultural y educación rural como escenarios de construcción de una autoridad educativa

La noción de "ciudadanía cultural" implica el derecho a pertenecer a una comunidad y, en igual medida, el derecho a ser distinto en el seno de la misma comunidad. Acaso las dificultades para alcanzar logros de aprendizaje están asociadas a factores socioculturales y de ejercicio de una ciudadanía cultural. ¿Cómo sería posible plantear la emergencia de una ciudadanía cultural que propicie una nueva experiencia del proceso enseñanza-aprendizaje? ¿Qué relación puede haber respecto a los factores sociales presentes en las comunidades rurales y las problemáticas asociadas a su cultura, reivindicación de formas culturales o de identidad? Estos son aspectos que deben ser abordados como problemática central de la educación, especialmente si queremos plantear una verdadera lucha contra el racismo estructural de la sociedad peruana.

El racismo en el Perú es una de las manifestaciones más persistentes de la discriminación social. Tiene tras de sí una muy larga historia de raigambre colonial y sigue ocupando un lugar principal entre los grandes problemas que impiden construir una sociedad más humana, democrática, empática y tolerante, donde todos los peruanos sean

reconocidos como ciudadanos con plenos derechos más allá de las diferencias sociales, económicas, culturales, étnicas y raciales que nos separan. El racismo lo niega y reconoce, más bien, la existencia de diferentes grados de ciudadanía, es decir, "ciudadanos de primera" y "ciudadanos de segunda", que conlleva hoy en día a una de las más graves limitaciones de la democracia en nuestro país, porque ha instalado en el imaginario social la idea de que existen "seres humanos de primera" y "seres humanos de segunda" (Manrique, 2011).

La educación en ámbitos rurales requiere considerar su carácter heterogéneo y la diversidad como centro y fundamento de su desarrollo. En esa medida, es necesario definir cuál será la ruta que debe orientar la política educativa en este espacio, su enfoque y metodologías para lograr que la inclusión y la participación de las diversas poblaciones con su cultura, identidad y formas culturales y sociales, y que esta política pueda promover que las y los estudiantes puedan sentirse parte y distintos a la vez.

Golash Boza (2011) señala que, para esta búsqueda, es necesario definir si lo realizamos desde el Estado a través de una política de similitud o a través de una política de las diferencias; cita a Juliet Hooker (2005), quien afirma que es "potencialmente problemático para los indios y los negros en América latina basar sus reclamaciones de inclusión en demandas para ser reconocidos culturalmente en oposición a un discurso que vaya en contra de la discriminación racial" (p. 279). En un país que se dice no racista, pero que ha construido una postura racista en todas sus esferas y es tolerante a expresiones racistas de manera cotidiana, incluso en la escuela, este debería ser el espacio, en esencia ideal, para promover una ciudadanía cultural no restrictiva y no obligatoria.

Ahora bien, vale la pena recordar que en nuestro país, desde la Colonia, la dominación étnica no ha desparecido aun cuando en el credo oficial de la república siempre fue la igualdad ante la ley. Entonces, toda la expansión de la educación y la escuela hacia el mundo indígena tuvo como fundamento la idea de "un olvido a cambio de una promesa". En efecto, para ser ciudadanos, los indígenas deberían acriollarse; y, de este modo, dejar atrás sus usos y costumbres, sinónimo de pobreza y atraso, aprender español y mimetizarse con la cultura criolla. Esta fue la propuesta de la educación y la escuela en el Perú republicano (Portocarrero, 1995).

En el contexto actual, caracterizado por una época confusa y una crisis social, se vuelve fundamental desarrollar una noción de autoridad en el ámbito educativo que sea

capaz de guiar los procesos de cambio necesarios. En este sentido, el concepto de "ciudadanía cultural" emerge como una perspectiva fundamental, pues reconoce tanto el derecho de pertenecer a una comunidad como el derecho de ser diferente dentro de esa misma comunidad. Para abordar las dificultades en el logro de aprendizajes, es necesario considerar los factores socioculturales y la importancia de ejercer una ciudadanía cultural activa. La promoción de una ciudadanía cultural que propicie una nueva experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje está estrechamente relacionada con la atención a los factores sociales presentes en las comunidades rurales, así como las problemáticas asociadas a su cultura e identidad. De esta manera, se podrá construir una autoridad educativa que sea inclusiva, justa y que fomente la equidad, contribuyendo así a superar los desafíos del presente y promoviendo un cambio positivo en la educación y en la sociedad en general.

La educación en entornos rurales requiere de un enfoque que reconozca y valore la diversidad como un pilar fundamental para su desarrollo integral. Para lograrlo, es crucial establecer una dirección clara que oriente la política educativa en estos contextos, teniendo en cuenta las diversas poblaciones con sus propias culturas, identidades y formas culturales y sociales. Es necesario reflexionar profundamente sobre la forma en que se aborda esta diversidad, considerando si se debe promover una política de similitud que busque homogeneizar y eliminar las diferencias, o una política de diferencias que respete y valore las particularidades de cada comunidad. En ese sentido, lo más importante es formar hombres y mujeres tolerantes y sencillos ante el dolor ajeno, pero que no por ello dejen de indignarse ante los actos de injusticia, violencia y maltrato hacia sí mismos y hacia los demás (De Zubiría, 2006).

En un país que se declara como no racista, pero en el cual el racismo sigue presente en todas las esferas de la sociedad, tolerándose incluso expresiones racistas en las escuelas, la educación se convierte en un espacio idóneo para promover una ciudadanía cultural que no imponga restricciones ni obligaciones. Este enfoque educativo debería impulsar el respeto por la diversidad, fomentar el diálogo intercultural y propiciar la valoración de las diferentes identidades y culturas presentes en las comunidades rurales. Es así como se puede generar un ambiente inclusivo, donde los estudiantes se sientan seguros y valorados y donde puedan desarrollar plenamente su potencial y contribuir activamente al tejido social de manera auténtica y enriquecedora.

Con el fin de construir una autoridad educativa sólida, que guíe los procesos de cambio necesarios, se vuelve imprescindible fomentar la inclusión y el reconocimiento de la diversidad cultural en el ámbito educativo. Esto implica promover el respeto, la valoración y la celebración de las diferencias, desafiando así los discursos y las prácticas discriminatorias arraigadas en nuestra sociedad. Para lograrlo, es esencial que la autoridad educativa se base en el diálogo constante, facilitando la participación activa de estudiantes, docentes y comunidades en la toma de decisiones (Nugent, 2010). Además, es fundamental crear espacios seguros y acogedores que permitan la libre expresión de la identidad cultural y fomenten la diversidad de experiencias. Al adoptar estas medidas, se puede forjar una autoridad educativa basada en la equidad, la justicia y la promoción de una ciudadanía cultural inclusiva. De esta manera, se contribuirá a superar el racismo estructural presente en nuestra sociedad peruana y se impulsará un cambio social positivo, donde todas las voces y culturas sean valoradas y respetadas en igual medida.

5.9 Política indígena, movimientos sociales y educación rural

Los movimientos sociales en el Perú han significado el impulso de grandes transformaciones a lo largo del siglo XX. Desde los movimientos obreros de los años treinta o cuarenta, los movimientos campesinos de los años cincuenta y sesenta, hasta los renovados movimientos obreristas de los sesenta y setenta han influido, decididamente, en los cambios del país y en la manera como se ha reconfigurado el acceso a derechos y la ciudadanía misma (Bebbington, Scurrah y Bielich, 2011).

Es preciso pensar en los movimientos sociales como espacios donde confluyen las organizaciones comunales y sociales de base, pues permite tener una idea más cercana desde donde se gestan las ideas de cambio y aclaran el papel de los representantes y voceros de estas organizaciones en representación de sus bases, en especial en cuanto a las formas organizativas que expresan las comunidades indígenas altoandinas e indígenas amazónicas. Como en el caso de la educación vista en su doble percepción, tanto como sistema reproductor de las desigualdades del sistema como de la dominación, también la escuela es comprendida como reivindicación social.

> Estos movimientos representaron intereses que confluyeron, en tanto acciones de decisión, demandas y propuestas entran al análisis de lo político, entendido como las múltiples practicas […] que comprende organizaciones, actividades, e instituciones a

través de las cuales las discrepancias (ideológicas, económicas, culturales, de género, raciales) son negociadas. (De la Cadena, 2009, p. 143)

De la Cadena repara en que en América Latina se han ocultado las posiciones de los movimientos indígenas y las poblaciones rurales, reduciéndolas y convirtiendo sus discursos en posturas ritualistas o folclóricas y contraponiéndolas a una idea o postura política; y, en ese sentido, como ideas inacabadas o menores que no permiten el debate político. Y si bien la política es ese espacio de intercambio de ideas que permite regular la confrontación y los antagonismos, es también el espacio que jerarquiza las posiciones y las ordena en función de la clase dominante.

Aunque la movilización urbana siempre fue el elemento más novedoso, esto no quiere decir que en el ámbito rural la situación fuera pacífica. El régimen elitista y excluyente de la República Aristocrática expropió las tierras de los campesinos indígenas en favor de las haciendas en una escala sin precedentes desde inicios del periodo colonial. Por ejemplo, en Puno, las tierras que antes se encontraban bajo el control de las comunidades indígenas fueron "transferidas" a los hacendados. Es así que muchas haciendas se convirtieron en grandes latifundios que funcionaban a través de relaciones de trabajo sin remuneración económica en la sierra, o de jornales que se pulverizaban mediante el método del enganche en la costa. El resultado fue un nuevo ciclo de movimientos campesinos, cuyas reivindicaciones ya no se centraban en imposiciones y abusos desde el Gobierno, sino en la explotación de sus tierras y la obligación del trabajo gratuito en las haciendas (Grompone y Remy, 2021). En efecto,

> José Deústua (1983) enumera 95 levantamientos campesinos en Apurímac, Áncash, Cusco, Huánuco, Junín y Puno, entre 1900 y 1920. Entre ellos destaca el liderado por el teniente coronel Teodomiro Gutiérrez Cuevas, Rumi Maqui, en Puno, en 1915. Rumi Maqui era un militar con experiencia como subprefecto de Chucuito entre 1903-1904, donde conoció la realidad de la zona y movilizó reivindicaciones contra los abusos hacia los campesinos; diez días después, regresó en la clandestinidad para orquestar un levantamiento que tuvo que adelantar al ser delatado; este incluiría a colonos en busca de tomar la hacienda San José, intento que sería brutalmente reprimido. (Grompone y Remy, 2021, p. 147)

Los campesinos peruanos desarrollaron una actitud de completo rechazo al orden social y económico tradicional impuesto por los gamonales y terratenientes, en el cual participan y hace un esfuerzo activo para cambiarlo de manera rápida y, si es necesario, violenta. Sectores cada vez más amplios del campesinado asumen esta actitud y se incorporan al movimiento social a pesar de las represiones y masacres de parte de los sucesivos gobiernos. El movimiento campesino afectó todos los confines del territorio nacional, focalizado sus luchas en el sur andino: Cuzco, Ayacucho, Apurímac, Puno; los Andes centrales: Pasco, Huánuco y Junín; y el norte andino: Cajamarca y Áncash, conquistando algunas reivindicaciones para la época, como por ejemplo la prohibición del trabajo de los niños menores de quince años, trato humano y sin vejámenes, cese de las represalias contra los dirigentes, jornada de trabajo de ocho horas, compromiso de los hacendados de establecer una escuela para la educación de los hijos de los campesinos (Kapsoli, 1977).

Las posturas europeas, y otras de origen eurocéntrico, tanto de derechas como de izquierdas, se constituyen en las nociones basadas en un fundamentalismo de la superioridad, en una idea de injerencia respecto a otras culturas para cambiarlas o eliminarlas en función de contar con pensamientos de menor jerarquía, que en buena medida encierran sus posiciones excluyentes y de corte racista. Son los movimientos indígenas los que buscan elevar al espacio de la política aquello que durante siglos fue relegado y hoy aún no es entendido, pues sigue siendo considerado como pensamiento salvaje, mitología, ritualidad o religiosidad andina.

> El actual surgimiento de la indigeneidad —la erupción del "ritual andino" demandando un lugar en las demostraciones políticas— podría implicar el surgimiento de aquellas prácticas de representación proscritas disputando el monopolio de la ciencia para representar la "naturaleza". Las indigeneidades emergentes podrían inaugurar una política diferente, plural no porque estén representadas por exigentes derechos de género, raza, etnicidad o sexualidad, sino porque ellas despliegan prácticas no modernas para representar entidades no humanas. (De la Cadena, 2009, p. 148)

Entonces, la cultura desde la perspectiva indígena es pensada como una extensión de la naturaleza, y en esa medida incluye todo aquello que no es humano, es decir plantas, animales, el mundo espiritual, la tierra, siempre en oposición a la perspectiva occidental-eurocéntrica que considera la cultura como aquello que produce y reproduce el ser humano. Este replanteo de la noción de cultura redefine, a su vez, la visión que tenemos de los

derechos culturales y visibilizan la colisión existente entre los intereses del progreso material y los movimientos sociales indígenas. La interculturalidad implica unas relaciones que son lazos y/o vínculos conectores que pueden ser procesos vivenciales de apoyo mutuo, unión para tener fuerzas, conciencia democrática, sentimientos humanizantes, posicionamientos horizontales de poder y acción y no de imposición ni mucho menos de subordinación (Bolaños, Lozano, Vásquez, León y Díaz, 2002).

> La cultura tal como aparece en los movimientos sociales indígenas puede ser una extensión articulada de (lo que nosotros denominamos) la naturaleza, la cual permanece de esa manera bajo su sombra y no puede encontrar una voz política. Sugiero, entonces, que no debemos asumir que la cultura tal como es usada por los movimientos indígenas corresponde necesaria y cabalmente a nuestros significados del término. Tal supuesto nos evitará pensar los antagonismos que hacen de la relación entre el Estado y los movimientos sociales una aporía: una relación imposible en la que, sin embargo, los movimientos sociales indígenas insisten. (De la Cadena, 2009, p. 150)

Esta concepción de cultura se explica mediante los ejemplos de reclamos para detener el avance de una empresa minera en el Ausangate (Cusco) y la preocupación de un líder local respecto a las reacciones del Ausangate, hablando de él en tercera persona, como una entidad viva y copartícipe de la vida de las comunidades, la construcción de sus relaciones con los cerros, su cercanía personal, confianza y agradecimientos, como también sus preocupaciones en torno a lo que se les haga. Pues una de las preocupaciones mayores era que al poner una mina en el Ausangate este, en venganza, iba a matar gente.

Esta idea, aunque no es nueva, es una noción muy poco entendida y aplicada en espacios formales, pues no se le otorga valor científico. Será menester del sector Educación desarrollar la voluntad política por fortalecer su presencia en espacios educativos rurales, valorando los saberes de las comunidades en la complejidad que ello signifique y aceptándonos en nuestras diferencias, así como en nuestra pertenencia común para lograr un país que eduque y mejore continuamente.

CAPÍTULO VI

GESTIÓN Y DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA: EFECTOS EN LA EDUCACIÓN RURAL

6.1 La complejidad del ente rector de la educación y las dificultades sistémicas

La gestión educativa es percibida de diferente manera entre los actores; para el cuerpo docente existe una variabilidad de conceptos que se ven afectados en torno a la vocación, formación, experiencia, situación familiar, condición socioeconómica, entre otros aspectos que van a repercutir en la forma en que se conciban los fines educativos, más allá de los discursos oficiales. No les resulta sencillo deshacerse de las posturas oficiales del "debe ser"; sin embargo, en lo cotidiano, expresan ideas que nos acercan mejor a lo que realmente perciben, como señala un testimonio:

> No necesariamente el estudio es progreso, si te va a dar todas las posibilidades para poder progresar, pero podemos ver que hay estudiantes que tienen otras habilidades, Por ejemplo, hacer un negocio. (Isidoro, 48 años; profesor)

La impronta de la búsqueda del "desarrollo personal" resulta imbuida por la lógica de consumo y el modelo de sociedad, de adaptarse e integrarse al mundo del trabajo y los ingresos. Este escenario trae a colación la crítica de la razón instrumental, el papel de la ciencia y la educación para la sociedad y cómo se ha ido cosificando al individuo, convirtiéndolo en un producto más de la sociedad de consumo, condenando a la gente a vivir en la pobreza, la amargura, el resentimiento, la decepción, la desesperanza y la frustración (Boff, 2003).

Considerando los criterios planteados por Habermas (1999) respecto de la debilidad de las democracias y la ausencia de valores que la viabilicen, cabe preguntarnos qué valores deben ser considerados como prioritarios y cómo pueden ser incorporados en el sistema educativo para no ser vistas de manera secundaria o efímera, sino puedan ser significativos y tener impacto en la introducción de una educación emancipatoria.

La educación no solo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura las funciones de la conducta humana (Vygotsky, 1979). En ese sentido, el modelo educativo que busque contribuir a la construcción de una democracia participativa implicará priorizar estrategias formativas que incidan en la incorporación de

principios en común, habilidades blandas y el fomento de espacios dialógicos que generen mejores condiciones para el diálogo y el consenso, de lo que derivarán mejores escenarios para la igualdad. Es por ello la necesidad de tener una escuela que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico y la humanización del hombre, así como la posibilidad e inminencia del cambio de la educación en el mundo; he aquí la importancia de transitar hacia una pedagogía dialogante que coadyuve a la construcción de la democracia participativa (De Zubiría, 2006).



Pero frente a los diversos diagnósticos de la educación y la sociedad, nos queda remitirnos a identificar los puntos en común sobre los cuales confluyan las perspectivas sobre la educación; es decir, cómo se gestionan los procesos de enseñanza-aprendizajes para contribuir a atender las problemáticas de la sociedad. Niklas Luhmann (2006) realiza una revisión de los conceptos de socialización y educación; según ello, no puede simplemente asumirse la tarea de socialización, dado que considera que el sistema educativo no ofrece espacios de reflexión racional o crítica, sino que su funcionalidad está orientada a proveer capacidades personales de transferibilidad para que puedan ser incorporados o absorbidos por otros sistemas diferentes al que se originaron.

De esta manera, la educación sirve para alimentar otros sistemas; en tal sentido, debe formar ciudadanos aptos para ser incorporados en cada subsistema de la sociedad: la producción, la política, la salud, etc. La educación entonces busca que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias que les permitan participar en la comunicación que opera el interior de los diversos sistemas sociales. La educación se instrumentaliza como el filtro modelador del ciudadano requerido por cada subsistema, lo cual fortalece la lógica determinista de la educación y se pierde la epistemología natural del desarrollo comunitario basado en el desarrollo de capacidades para la vida, para así coadyuvar a la construcción de derechos ciudadanos efectivos, a través de la educación democrática y liberadora (Gentili, 2013).

En este orden de ideas, la educación es un mecanismo que utilizan los sistemas sociales para transformar a las personas. La educación tiene un impacto en la conciencia de los individuos que participan en ella, tanto de forma activa como pasiva, pero en esencia es una realidad comunicativa que se rige por las normas y estructuras propias de los sistemas sociales. En contraste, la socialización es un proceso de autosocialización, es decir, es la capacidad de las personas para adaptarse y aprender, de forma autónoma, a las normas y valores de la sociedad. De esta manera, la educación es un sistema especializado que se encarga de transformar a las personas, mientras que la socialización es un proceso individual que permite a las personas adaptarse a la sociedad.

El sistema educativo establece el discurso que subyace al modo de cooperación con los otros sistemas; por ello, esta visión tiene como función primordial la inclusión de las personas en los sistemas sociales. De tal modo, la formación que reciben los estudiantes, independientemente de los contenidos desarrollados en el discurso pedagógico, está orientado a su participación e inclusión en otros sistemas sociales.

Para Luhman (2006), la educación es un subsistema de la sociedad; y, justamente, al observar el conjunto de elementos que la conforman, identifica que hay obstáculos que bloquean el conocimiento, en este caso, las condiciones estructurales de la ruralidad y la lógica determinista de la educación confluyen en la conformación de un conjunto de obstáculos para el logro de aprendizajes. Hay un encapsulamiento del sistema educativo, lo que no permite una retroalimentación adecuada y oportuna con el sistema social; esta diferenciación de carácter funcional, señalada por Luhman (2006), es parte de esos obstáculos. Esto podría interpretarse en relación a la orientación vocacional, las vertientes técnicas o profesionales y las variantes de especialización formativa que categoriza y segmenta a la población de acuerdo a sus capacidades y actividad funcional dentro del sistema.

Los esquemas de comunicación son establecidos como formas y medios para relacionarnos en sociedad. Estos pueden representarse en esquemas de tiempo (pasado/futuro) o códigos basados en la preferencia para esquematizar lo bueno/malo, verdadero/falso, propiedad/no-propiedad. Este tipo de comunicación y las formas que toma presuponen que toda conciencia participante entiende lo que quiere decirse (sentido común); aunque con eso no se precisa cómo los sistemas de conciencia manejan el esquema y tampoco cuáles son las formas comunicacionales y las relaciones que surgen

en su realización. Los esquemas pueden ponerse en práctica y adaptarse a diversas situaciones concretas de la vida cotidiana. Un ejemplo de ello podría ser la caracterización de los "castigos en la escuela", en la medida si son útiles o perjudiciales para los fines educativos.

Durante los últimos cuarentaicuatro años, el sistema educativo no dejó de expandirse y ampliar su cobertura, incluyendo a sectores históricamente postergados del acceso a la educación, a la vez que intensificó una tendencia a la segmentación, reproduciendo las persistentes formas de segregación; y, como tal, fue creando nuevas formas de exclusión endógena, cada vez más complejas y difusas, especialmente en el mundo rural (Gentili, 2013). Todo ello repercute en la forma en que se gestiona el sistema educativo, sus políticas, modelos y estrategias.

Un ejemplo de ello es la incorporación de un sistema de acompañamiento a través de las instancias descentralizadas, tanto de gerencias regionales como de direcciones regionales o de UGEL, aunque también a través de programas específicos desarrollados por el propio Ministerio de Educación. Este acompañamiento es discontinuo y cambiante, dependiendo de la región, del compromiso político de las autoridades y de los aportes de las y los especialistas de cada instancia.

> El acompañamiento pedagógico se ha normado y debe continuarse en las escuelas focalizadas. Sobre la focalización, en algunas provincias estuvo bien, y en otras se debió cambiar, porque si bien es cierto que están en zona rural, hay diversas instituciones. Por ejemplo, las IEGECOM que no tenían muchos docentes, sino profesionales de otras áreas como ingenieros u otros que no tenían formación pedagógica. (Luisa, 56 años; especialista de la DRE)

> […] hay docentes con problemas […]. Ahí entran los acompañantes, quienes van a ayudar a mejorar su práctica pedagógica para que logren mejores aprendizajes en los estudiantes. (Luisa, 56 años; especialista de la DRE)

Se considera que los nuevos procesos de acompañamiento pedagógico, basados en una lógica de asistencia técnica, reflejará avances importantes en la calidad educativa, a falta de mejores espacios formativos o de actualización pedagógica sostenidos, ya que las experiencias de capacitación no han sido muy satisfactorias.

Se siente que las capacitaciones realizadas en el marco de las instancias descentralizadas han aportado muy poco o nada a su formación, y que resulta más

relevante cuando viene un capacitador de Lima o representante del Minedu. La necesidad de capacitación, ausente en muchos lugares, es sustituida por la necesidad de capacitación de calidad de quienes sí han accedido a ella. Como vemos, hay un problema de estructuración del sistema educativo y de sus partes constitutivas, tales como la planificación, la capacitación, el seguimiento, etc., producto de la segmentación de subsistemas y de la diferenciación funcional que ha generado áreas inconexas.

Los procesos de intercomunicación entre subsistemas se hacen incomprensibles y afectan, de hecho, el entendimiento social. La educación no percibe este problema y no ahonda en fortalecer acciones pedagógicas para atenderlo. Se crean sistemas cerrados eficientemente útiles para mantener la hegemonía y no cambiar el *statu quo*. La educación incorpora en la base de su sistema la diferencia como premisa de éxito, de la sociedad atravesada por brutales desigualdades sociales, económicas, políticas y culturales como consecuencia de un modelo de desarrollo excluyente y desigual (Gentili, 2013), donde los logros académicos y el comportamiento van a derivar en la determinación de quienes son considerados exitosos y quienes no, utilizando su poder para homogeneizar y para que los que no encajen queden fuera del sistema (Luhman, 1998).

6.2 Marco curricular: orientación hegemónica y diferenciación funcional

La irrupción en el escenario pedagógico de los diseños curriculares regionales constituye un gran avance y un nuevo hito en la historia político-educativa nacional. El concepto de "currículo regional" aparece por primera vez en los documentos normativos el año 2007, cuando se hace oficial el Proyecto Educativo Nacional[15], donde se plantea como una de las políticas necesarias para que "todos [los estudiantes] logren competencias fundamentales para su desarrollo personal y el progreso e integración nacional"[16], dirigida a crear un marco curricular. Lo define textualmente como "un Marco Curricular Nacional compartido, intercultural, inclusivo e integrador, que permita tener currículos regionales"[17].

No obstante, hasta el año 2012, cuando se publica el nuevo Reglamento de la Ley General de Educación, no ha existido desde la escena oficial instrumentos ni mucho menos

[15] Resolución Suprema N.° 001-2007-ED.
[16] Proyecto Educativo Nacional, resultado 1 del objetivo estratégico 2.
[17] Proyecto Educativo Nacional, política 5.

acciones concretas dirigidas a poner en práctica esta política curricular. El reglamento definía por primera vez a los currículos regionales como documentos "que se construyen sobre la base del currículo nacional" y a partir de los resultados de un diagnóstico regional de carácter social, cultural económico y productivo (Guerrero, 2014).

El análisis de la educación, en este caso, del ámbito rural, debe verse en su integralidad y bajo la normativa institucional existente, dado que la educación tiene sentido cuando conserva la dinámica de los saberes contextualizados. Los saberes objetivos, subjetivados, objetivados y recreados se plasman en función a la vida individual, colectiva y con la naturaleza (Chiroque, 2024).

En ese sentido, es necesario analizar los aportes del Currículum o la gestión de la educación desde las expresiones de los docentes, y como a través de estos documentos normativos se guían en el desarrollo de sus acciones pedagógicas.

> El nuevo Currículum lo que nos dice es que prepara a los estudiantes para que afronten las situaciones que se van a dar en la vida futura. (Isidoro, 48 años; profesor)

Gran parte de los problemas que identifican están entroncados con el desconocimiento del Currículum y el acceso a capacitación respecto de su implementación.

> Nosotros trabajamos con el Curriculum nacional, aunque hay cositas que nos falta comprenderlo mejor, queremos que la UGEL nos capacite; en el caso de secundaria, aún no hemos recibido capacitación. Lo estamos trabajando a partir de lo que nosotros entendemos, no sabemos si estamos aplicándolo bien o no, pero lo estamos aplicando. (Elizabeth, 36 años; profesora)

Como vemos, se implementa un sistema normativista, confuso, complejo y con limitaciones para acceder a instancias de decisión. La construcción de un macro sistema educativo, donde las normas impiden la innovación y la generación de propuestas desde abajo, da lugar a lo que Castells (2006) llamaría un poder persuasivo, que tiene su correlato en el rol que asumen los docentes en la escuela. Se construye una metáfora de dificultad que genera temor e inseguridad en las y los docentes, que ante ello terminan haciendo lo mínimo indispensable y no generan cambios en sus prácticas docentes. Es decir, hay un efecto en las emociones de los actores educativos por la verticalidad del sistema y las características de la orientación hegemónica y de diferenciación funcional que tiene la educación.

Castells (2006) retoma las ideas de Damásio y señala que la acción humana es un proceso unitario entre la mente, las emociones y el razonamiento: yo existo, yo siento y luego yo pienso. Las emociones, sentimientos y razonamientos llevan a la toma de decisiones; por lo tanto, la racionalidad representada en las emociones y los sentimientos representan un marcador somático de la acción humana, mediante la cual se produce la toma de decisiones. Por ejemplo, qué aspectos o situaciones nos generan antipatía o desconfianza (emociones y sentimientos); incluso nuestra reacción emocional respecto de una epidemia (miedo a la muerte a la enfermedad). Esta forma de "persuadir" la mente y las decisiones de las personas elimina el espíritu crítico y permite que se concentre la atención en otros aspectos menos importantes.

Entonces, nos encontramos en el seno de una "política emocional" que le falta mayor sofisticación para atender la multicausalidad de los problemas sociales; donde las comunicaciones y las formas que toma van a definir el rumbo de las decisiones, tanto del Estado como de la ciudadanía. Para ello, elaboran formas comunicativas que funcionen como metáforas, pues es la forma de acceder al cerebro. De esta manera, activan las redes neuronales del cerebro para acceder a él. Dos de las metáforas más importantes de las últimas décadas son la metáfora del terrorismo y la metáfora del patriotismo. En la primera activan el miedo; y, en la segunda, el entusiasmo. El cerebro organiza las experiencias pasadas y trae asociaciones de metáforas, directas, como corazonadas; o con los marcadores somáticos, que eligen experiencias pasadas. Entonces, para Castell (2006), el poder es una "política cognitiva", pues se dan a través de metáforas que activan emociones y sentimientos; y con ello influyen en la acción política, en medio del aumento de los índices de pobreza, analfabetismo, desempleo, marginalidad, violencia social, discriminación racial y sexual, xenofobia, conflictos interétnicos, así como del deterioro creciente del medio ambiente y del agotamiento permanente de las energías no renovables (Castro, 2000). Como señala Sigfredo Chiroque (2024):

> La educación nace como una práctica sociocultural consciente, mediada, contextualizada y organizada. De la conciencia de aprender surge la conciencia de enseñar. Es así como nace la educación como práctica consciente de aprendizaje y enseñanza en función a la vida. (p. 43)

Por esta razón, resulta urgente fortalecer los saberes, la educación y el Currículo para la vida y el Buen Vivir, tanto en las escuelas del mundo urbano como en las escuelas del

mundo rural costeño, serrano y amazónico, desarrollando prácticas pedagógicas para buscar la satisfacción de las necesidades de sobrevivencia y para el desarrollo humano (Max-Neef, 2001). Por lo tanto, es necesario que la sociedad tome conciencia que la educación es una "cuestión de Estado" de la más alta prioridad, que debe concretarse en términos de presupuesto para invertir en ella y mejorarla cuantitativa y cualitativamente (Kliksberg, 2002).

Entonces, el sistema educativo expresa esta estructura del poder afectando a los docentes, pero también a los estudiantes, quienes son formados a través de la educación básica bajo estas mismas premisas que les generan confusión, inseguridad y temor, que tiene efectos en sus proyectos de vida. El poder persuasivo es ejercido través de la educación, basado en el modelo disciplinario, centrado en obedecer para asumir un lugar en la funcionalidad del sistema social. Ello conllevará al cumplimiento del sueño capitalista, la creación de un individuo autoexigido para producir lo necesario y ser parte de la sociedad de consumo.

La visión del Minedu como ente rector es visto siempre como un proveedor de servicios y responsable de dotar de lo necesario; por ello, es visto también como la instancia decisoria para resolver los problemas educativos, lo cual tiene mucho sentido. Encuentran como relevante que el Minedu pueda articular sus actividades con las DRE y UGEL para alcanzar mejores resultados. Uno de los aspectos que exponen es que esta articulación permita fortalecer los liderazgos locales, para que en el mediano plazo pueda redundar en cambios en la gestión educativa regional.

> Creo que el Minedu debe hacer sus convocatorias conjuntamente con la participación de la DREC y UGEL, para consensuar los perfiles de los profesionales que se quiere convocar. Por ejemplo, debe llevarse desde Cajamarca a profesores rescatables, que tengan una trayectoria, capacitarlos y luego traer las novedades aquí, a la región o la provincia, lo cual puede ser de beneficio para las escuelas y logren una mejor contextualización. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

Respecto de la producción de materiales, que es una responsabilidad central del Minedu, se ha generado una relación de dependencia en la producción de textos y la distribución. De acuerdo con lo señalado e identificado en diversas instituciones educativas, en efecto, hay una importante entrega de diversos textos y un ejercicio permanente de hacer efectivo el requerimiento de este compromiso; sin embargo, se ha identificado diversos problemas

con ello. Primero, la dependencia de la recepción de textos escolares no ha significado un uso apropiado, oportuno y permanente de los textos en el aula, debido a que no se han generado las condiciones metodológicas y explicativas de como utilizarlos de forma complementaria; o que por inacción o desidia, los directivos de la I. E. no hayan promovido su utilización. Por otro lado, se encuentra que los libros no han sido contextualizados en su totalidad o de manera parcial, lo que dificulta la forma en que el mismo puede ser utilizado por el docente.

> Estoy un poco en desacuerdo porque el Minedu da algún material que no les aporta mucha ayuda o importancia, porque hay algunos libros que a veces están fuera del contexto y no lo veo que sea necesario. Por ejemplo, para lo que es acá los IEGECOMES, a veces trabajan con los textos de la JEC, hay algunos que se benefician y otros no. Lo más factible es que sea acorde a la realidad. (Ruth, 36 años; docente)

La sensación de abandono y descuido de parte del ente rector está presente en el imaginario social. El Estado es visto como un ente lejano, al que no pueden acceder, del que solo pueden esperar algo, pero no con la seguridad de que ello ocurra; o como señala Tanaka (2010), quien ve al Estado como un viejo conocido, pero ausente. Así, en la medida que comienzan a analizar y profundizan la realidad educativa que viven, surge molestia y rechazo hacia el Minedu, al constatar el recorte de la asignación presupuestal del sector y el progresivo deterioro de la calidad educativa en la educación rural:

> Respecto del Minedu, hay muchas cosas que tratan de hacer de manera asertiva, pero también hay muchas falencias, mucho descuido, más que todo; yo, como personal docente de zona rural, nos tienen prácticamente abandonados. (Noemí, 56 años; profesora)

Uno de los mayores problemas, en cuanto a la gestión educativa, es la situación laboral y de ejercicio de la docencia. Los cambios en la política de carrera magisterial no han significado cambios de fondo en la estructura social y económica de los maestros; más aún, ha enfatizado en una lógica de meritocracia, se les ha exigido la realización y culminación de estudios complementarios y de especialización para ascender en la carrera magisterial, lo cual los ha expuesto a tener que invertir sumas de dinero a las que les resulta difícil de acceder, haciéndose préstamos o recurriendo a universidades de cuestionable calidad, que con menos inversión y con procedimientos poco claros les permiten acceder a ello, lo que complejiza el problema y no redunda en mejoras en la enseñanza.

> […] no hay una igualdad, una equidad; en cuanto a las remuneraciones del profesional, a nosotros nos siguen teniendo postergados, relegados, pero a nosotros también nos exigen más que a otras personas, que a otros profesionales. (Manuel, 50 años; profesor)

Esta condición adversa, estructural, de la carrera docente implica que deben existir otros aspectos que hagan viable el ejercicio docente y, con ello, lograr cierta cohesión en torno al compromiso de educar; de lo contrario, sus aportes en cuanto a la formación de estudiantes van a ser mínimos, producto de la desmotivación y de un sentir de injusticia que podrían primar. Frente a esta realidad se hace imprescindible que la educación rural clarifique lo que es la ética y su significado para el ser humano y su vida, en el entendido que la ética es lo que realmente da sentido trascedente, autenticidad y coherencia en el quehacer del hombre, en lo personal y en su convivencia con los demás (Capella, 2002).

Respecto de la forma en que debe orientarse la formación integral, es importante resaltar la importancia de los enfoques asociados al Currículum que usualmente están descritos, pero que expresan una larga distancia entre la descripción del enfoque y la forma en que debe ser utilizado en los procesos formativos. Por ello, resulta interesante observar las interpretaciones que se les da a los enfoques, lo que no necesariamente responde a los objetivos del mismo.

> De los enfoques, el de bien común me parece el más relevante, porque con ello le hacemos entender a los muchachos que ellos son valiosos en su formación, que comprendan que no solo es venir, sino que ellos también pueden participar. (Isidoro, 48 años; profesor)

La idea de un ente rector que genera las orientaciones necesarias para el proceso educativo a través de lineamientos del Currículum, procesos de capacitación y asistencia técnica y enfoques que orienten, de manera transversal, la implementación del Currículum implican una ruta clara de mejora, pero bajo una lógica de proveedor de servicios, mas no de un ente que guie el proceso y que, en ese sentido, se convierta en autoridad. Ese desconocimiento o ausencia de una idea de autoridad impide que las consideraciones respecto de la evaluación docente sean vistas como oportunidades de mejora.

> Esperamos que mejore la educación […] cambiar las rubricas de evaluación al docente, porque prácticamente ahí nos perjudica a nosotros, esas rubricas no las veo muy acorde para evaluar al docente. Esas rubricas están más para desaprobar al docente. Ahí más lo que evalúan es el comportamiento del estudiante, más se basa en las actitudes del

> estudiante, no a las enseñanzas o el criterio que tenga el profesor para enseñar. (Ruth, 36 años; docente)
>
> […] hoy en día, no tenemos ningún apoyo para nuestros chicos. Nosotros tenemos que gestionarlos, y eso no es de manera rápida como quisiéramos, […] eso también un poquito nos dificulta trabajar en el aula. (Noemí, 56 años; profesora)

Hay un discurso del ente rector basado en la mejora de la calidad; sin embargo, los componentes de esa política educativa no son comprendidos, no son asumidos, solo son obedecidos. Por ello, muchas de las actividades propias e inherentes a la docencia resultan en un activismo documental, de cumplimiento de la norma y que priorizan la emisión de informes y reportes, lo que expresa una postura acrítica y burocrática en la gestión escolar.

> La pedagogía crítica está diseñada pedagógicamente para perturbar o complicar la existencia de las relaciones sociales capitalistas de poder y privilegio. Los educadores críticos cuestionan críticamente la forma en que las políticas, las estrategias curriculares y estrategias pedagógicas se han formado y re-formado en respuesta a las necesidades laborales del capitalismo, mientras que al mismo tiempo ocultan dentro de las gramáticas culturales de la escolaridad las contradicciones sociales del capital, las cuales se fundan en la explotación del trabajo humano, el sometimiento y la aniquilación de todos los pueblos indígenas y la ideología colonial de la democracia occidental como forma superior de soberanía tribal y otras formas de organización social, tales como el socialismo. (McLaren, 2018, p. 25)

Esta ausencia de pensamiento crítico que inunda la enseñanza y la gestión escolar es producto del impacto del pensamiento foráneo, de base eurocéntrica, que ha generado un abismo comprensivo y de entendimiento entre los decisores de política, la burocracia intermediaria y los docentes de aula. Para Quijano (2014), el eurocentrismo consiste en leer a todas las sociedades como si fueran réplicas y no desde su originalidad; en ese sentido, América Latina es leída como si fuera Europa, despojando por ello a las sociedades de toda su especificidad, controlando todas las formas de subjetividad y de conocimiento, logrando así el dominio de la cultura y la producción del conocimiento. En términos subjetivos, invaden la memoria, el imaginario y el conocimiento, implantando creencias e ideologías que se van a imponer en el modelo educativo y, de manera determinista, dictaminar qué debe enseñarse y cómo debe enseñarse.

6.3 El difícil e intrincado camino de la descentralización educativa en el Perú

La violencia indirecta y estructural, la desigualdad social, educativa y económica que vive el Perú es, como decía Aníbal Quijano (2020), la más clara y dolorosa muestra de la herida colonial abierta por dominación y explotación del régimen extractivista imperial que condenó a los "indígenas", "negros" y "mestizos" a ser excluidos social y legalmente de participar en la gestión del nuevo Estado independiente. Es por ello que no fueron reconocidos como actores sociales, económicos y políticos, así como sujetos de derechos. Fueron condenados a vivir en una sociedad racista, clasista, autoritaria y antidemocrática; y, más aún, fueron excluidos al derecho de recibir una educación transformadora y liberadora. Sin embargo, desde una perspectiva popular, queda por afrontar la crisis de la educación peruana, superando su sesgo eurocéntrico (Chiroque, 2024).

En efecto, no podemos negar el impacto del pensamiento foráneo, de base eurocéntrica, que ha generado un abismo que nos impide comprender y explicar las decisiones políticas educativas del Minedu, en su relación con la burocracia intermedia —DRE, UGEL— y los docentes de aula. En un contexto donde las grandes inversiones del capital extranjero y la utilización de las asociaciones público-privadas han crecido en desmedro de la calidad de los servicios públicos, subordinando así el interés público al interés privado que trajo como consecuencia el incremento de la corrupción y, consecuentemente, la mayor degradación de las instituciones democráticas (Jiménez, 2024). Como advertía Polanyi (1989), un "mercado que se regula a sí mismo es una institución que no puede existir de forma duradera sin aniquilar la sustancia humana y la naturaleza de la sociedad, sin destruir al hombre y sin transformar su ecosistema en un desierto" (p. 226).

El Perú es un país pluricultural, plurilingüe y pluriétnico, pero también con inmensas disparidades económicas y regionales, donde el neoliberalismo produjo una desindustrialización prematura, cuya informalidad es resultado de este estilo de crecimiento y de acumulación de capital que no contribuye a la expansión de la capacidad productiva industrial y agroindustrial y, más aún, no moderniza la agricultura, donde se encuentra cerca del 50 % del empleo informal (Cáceres, 2024). Este estilo de crecimiento ha traído como consecuencia el aumento de los sectores terciarios como, por ejemplo, el comercio y los servicios de baja productividad, en desmedro del desarrollo de las poblaciones rurales (Jiménez, 2024).

Las movilizaciones campesinas eran claros indicadores de una profunda crisis del poder oligárquico y terrateniente, así como de la urgente necesidad de modernizar el sistema (Rojas, 2019), lo que dio lugar a la intervención de la Fuerza Armada, que realizó reformas estructurales, como la reforma agraria, la reforma de la educación, etc. (Pease y Romero, 2013). Al respecto, Julio Cotler (2017) manifestó:

> En estas condiciones, mientras las organizaciones políticas dirigidas por los sectores medios veían frustrados sus propósitos, en el ejército surgía un grupo de "jóvenes turcos" dispuestos a sustituir las inoperantes organizaciones políticas y ampliarle al Estado su autonomía de manera significativa, de modo de otorgarle a la Fuerza Armada un papel hegemónico en la construcción de bases nuevas y duraderas de cohesión y dominación social. Y aunque la Fuerza Armada, por intermedio de su gobierno, intentó reformular las bases sociales del Estado, pronto se haría evidente que las exigencias populares rebasaban las posibilidades del "modelo peruano" y lo desbarataron. (pp. 339-340)

En efecto, el gobierno de la Fuerza Armada se caracterizó por sus objetivos reformistas que buscaba la modernización capitalista-dependiente de la sociedad peruana. Coincidimos con Sigfredo Chiroque (2024), cuando dice que

> Dentro de este marco, en los últimos 50 años, el Perú ha tenido dos procesos de modernización de la educación:
>
> a) En 1972, se desarrolló —por cerca de un quinquenio— una reforma educativa progresista, como parte del surgimiento de un Estado de bienestar, durante el Gobierno de Juan Velasco Alvarado. Podríamos decir que esta reforma fue un intento de modernización político-social amplia y en tiempo reducido. Desde 1975 hasta fines de los ochenta, lo que existió fue un período de contrarreforma.
>
> b) En la década de los noventa, durante el Gobierno de Fujimori, se inicia una modernización educativa de corte neoliberal de manera paulatina y sin una propuesta global explícita. Esta modernización se plasma en dos momentos:
>
> - Cambios durante le década del 90 que sientan las bases para la privatización educativa y el control del sindicato magisterial.
> - Cambios ya en el siglo XXI, con la promulgación de una nueva ley general de educación que moderniza el sistema sin modificar sus raíces. (p. 8)

No podemos dejar de señalar que la modernización de la educación en las dos primeras décadas del siglo XXI se ha llevado a cabo con un criterio liberal. Es así como la educación de los sectores populares se acomodó alrededor de las siguientes categorías:

democracia, derechos humanos y ciudadanía. Sin embargo, en la realidad, tanto la educación en general como la educación rural en particular son parte de la república empresarial, del neoliberalismo, del emprendedurismo y de la desigualdad de las décadas 1990-2022 (Cosamalón y Durand, 2022).

Después de más de treinta años de políticas neoliberales, la pandemia de la covid-19 puso al descubierto la precarización de los servicios de salud, educación, protección social y de la infraestructura económica y social, no solo en el mundo urbano, sino también y, con mayor intensidad, en el mundo rural costeño, serrano y amazónico. Según la Organización Mundial de la Salud, el Perú fue el que tuvo, entre todos los países del mundo, el mayor número de fallecidos por cien mil habitantes (Jiménez, 2024); y, en términos educativos, las niñas, los niños y adolescentes de la educación rural no pudieron acceder a las clases virtuales de Aprendo en Casa, debido a la falta de conectividad vía Internet.

6.4 Gestión educativa descentralizada versus Estado centralista

En el Perú, la educación siempre ha sido una reivindicación histórica de los sectores populares como parte de la voluntad colectiva de cambio y transformación de la sociedad. Sin embargo, después de más de treinta años de políticas neoliberales, existe la necesidad de transitar por el difícil camino de la descentralización educativa. Para ello, es importante perfilar una educación transformadora, liberadora, que valore los saberes de las comunidades rurales, en el marco de una pedagogía humanista y biocéntrica que considere la práctica educativa como una totalidad (Chiroque, 2024).

Ahora bien, vale la pena reconocer que la educación siempre ha estado centralizada en Lima Metropolitana y ciudades intermedias de la costa, es decir, como afirmaba José Matos Mar, en el Perú oficial de las instituciones del Estado, la banca y las empresas, los sindicatos, los colegios, las universidades, las Fuerzas Armadas y la burocracia, siempre a espaldas de ese otro Perú: marginado, plural y multiforme del campesinado serrano y amazónico; el Perú que conserva, adapta y fusiona innumerables tradiciones locales y regionales; bilingüe, analfabeto y, a veces, monolingüe quechua, aimara o amazónico (Matos Mar, 2005).

Es en este sentido que el periodo comprendido entre 1990-2024 nos muestra un camino sinuoso, con marchas y contramarchas en la vida política, económica, educativa y social, con funcionarios y gobernantes indolentes y corruptos a cargo de un Estado desigual que se muestra incapaz de cumplir con ciertos mandatos como, por ejemplo, buscar el bien común para el bienestar social de los peruanos. Así, en un país como el Perú, con históricas desigualdades y profundas brechas por superar, se aprecia también que los intentos fallidos de mejorar la educación rural —que sortearon toda clase de dificultades técnicas y políticas— surgieron y murieron sin mayores actores sociales y políticos que las demandaran, reclamaran o impulsaran (Montero y Uccelli, 2023).

La lógica de una gestión educativa descentralizada se basa, esencialmente, en el valor del cumplimiento de los roles y funciones diferenciadas, pero a su vez que estas puedan articularse y compenetrarse de manera permanente, en especial porque son responsabilidades compartidas con diferentes niveles funcionales. Un primer aspecto relevante que se percibe es que las instancias locales (UGEL) no les infunde confianza en cuanto a lo que pueden ofrecerles. Los docentes y las instituciones educativas esperan la atención de diversos tipos de necesidades materiales o inmateriales, pero no sienten que ello se pueda atender en esa instancia.

> El gobierno regional está en sus proyectos apoyarnos en la implementación del Curriculum nacional, pero no nos ha venido a capacitar nadie. Nosotros nos agenciamos de manera personal, y si queremos capacitaciones lo hacemos con nuestros propios recursos, Claro que hay también lo programan también Las UGELes, pero como son gratuitas, los ponentes, los capacitadores generalmente lucran nada más, no lo hacen como debe ser, no recibimos ningún apoyo, ni incentivo para la educación aquí. (Noemí, 56 años; profesora)

No obstante, el esfuerzo desplegado por funcionarios de mando medio del sector (DRE, UGEL), la educación para los pobladores rurales desde el mismo Estado no ha sido prioridad en el proyecto de país. En última instancia, desde el mismo Estado también se ha percibido, y se sigue percibiendo, lo rural como una desviación de lo urbano, un rezago destinado a desaparecer y que no amerita tanto empeño porque su atención es considerada demasiada costosa (Montero y Uccelli, 2023). Más aún, esta situación se complejiza con la diversidad de modelos y fórmulas educativas para atender a los estudiantes de educación secundaria rural.

El caso de las instituciones educativas creadas con apoyo municipal, llamadas Instituciones Educativas de Gestión Comunal (IEGECOM), grafica claramente esta diferenciación, ya que si bien son escuelas de secundaria, su financiamiento en infraestructura y pago de docentes es asumido por las comunidades y municipalidades de la zona. Esta modalidad es viabilizada por iniciativas de las organizaciones sociales o autoridades comunales y deben demostrar que existe una demanda real de estudiantes. A efectos de la creación de la IEGECOM, esta puede funcionar con un código modular propio o pueden utilizar el código modular de alguna institución educativa que le corresponda ese sector, aunque como señalan los testimonios la realidad resulta muy diferente en cada caso.

> La verdad es que nosotros como somos una IEGECOM que no tenemos ninguna relación con la UGEL o DREC, porque no estamos creados formalmente. Los colegios formales sí reciben apoyo. (Emilia, 33 años; profesora)

De acuerdo con el caso señalado, se observa que no existe la lógica de descentralización educativa, sino que, al verse impedidos de una respuesta de las instancias locales, recurren a las direcciones regionales y al mismo Minedu para lograr la creación de instituciones educativas que atiendan la necesidad del servicio educativo, por lo que se fortalece una sensación de ausencia de la autoridad educativa local. Para estas comunidades educativas, el imperativo es contar con una escuela propia, por lo que trabajan decididamente por mantener el número de matriculados cada año. Es usual que este tipo de modalidades están ubicados en centros poblados con poca población, donde cada grado cuenta con una sección que fluctúa entre ocho y dieciocho estudiantes.

Las percepciones sobre las necesidades de capacitación son ambiguas, contradictorias y dispersas, por lo que no se pueden leer de manera determinista. La capacitación es un aspecto clave de la gestión educativa descentralizada por lo que resulta importante analizar la forma en que los docentes perciben los roles y funciones de las instituciones, así como sus preferencias y opiniones.

> Deben dar capacitación a los maestros de las zonas rurales, ya la última capacitación del Minedu que hemos recibido fue en el 2009, desde esa fecha no somos capacitados. (Isidoro, 48 años; profesor)

> En cuanto a la capacitación, no creo que se deba a que en Lima esté lo mejor, sino que la capacitación cumple su objetivo y cuando ya llega a nivel de UGEL disminuye esa intensidad que se tenía. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

La comprensión de estas dificultades es entendida en el marco de una diferencia: siempre se recurre a identificar la distinción entre lo urbano y lo rural, aceptando la desigualdad a manera de resignación, pero también generando un malestar respecto de la forma en que opera el sistema educativo.

> A la zona urbana se le pone como foco y se le da más capacitación que a la zona rural, aquí casi no vienen. Otro problema es agenciarse de material, porque el material que viene del Minedu hay que darle una adaptación, porque es muy complicado trabajarlo así. (Mercedes, 36 años; docente)

> Capacitaciones de la DRE y UGEL no hay […]. Este año he visto que solo en primaria se han realizado capacitaciones […]. Este año no han venido ni para monitoreo (Isidoro, 48 años; profesor)

Por otro lado, está la postura de las UGEL y sus especialistas, quienes son docentes que regularmente han destacado en sus actividades como profesores o directores y han alcanzado estas posiciones, por lo que los avala una trayectoria profesional, mayores niveles de especialización o mejor posicionamiento en la carrera magisterial. En ese sentido, la lógica que le imponen a su accionar tendría que estar reflejando el conocimiento previo del sector, y en esa medida contribuir a atender los aspectos pendientes en grado de importancia. Como nos explicaba una especialista de una DRE, se han tomado acciones bajo una política de priorización.

> Nosotros hemos priorizado los colegios con más bajos niveles de aprendizajes para generar apoyos, así como a las instituciones educativas con mayores logros para identificar las buenas prácticas y poder replicar lo que se desarrolla bien. (Luisa, 56 años; especialista de la DRE)

Esta lógica, aunque resulta interesante, no observa con claridad cómo se incorporan otros aspectos propios del proceso educativo para determinar cómo articular una política educativa regional y, en ese sentido, una educación descentralizada. Lo que sucede en muchas regiones obedece a criterios no coordinados de focalización, es decir, en algunos

colegios está el Minedu, en otros la DRE y en las demás la UGEL, sin que ello implique criterios de coordinación y relacionamiento funcional entre instancias, tampoco un enfoque de cascada o de verticalidad de la política educativa.

En esa línea, la aparición o creación de modelos educativos responde a iniciativas con asidero en convenios institucionales o de direcciones del Minedu que focalizan grupos de instituciones educativas en algunas regiones, con el fin de validar los modelos o de organizar un abanico de posibilidades para atender la complejidad de la educación rural.

> Están focalizando a grupos de acompañantes, y suponemos que los docentes que son seleccionados se van a instituciones focalizadas, especialmente en Comunicación y Matemática, en soporte pedagógico. Hasta el año pasado (2018) hubo secundaria rural núcleo y había apoyo psicológico (social comunitario) Este proyecto se dio de julio a diciembre, aunque algunos casos empezaron en agosto y setiembre. Cada acompañante tuvo cinco colegios a su cargo. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

En términos de políticas educativas para las poblaciones rurales, una característica común se tradujo en la creación de programas educativos alternativos. Así, desde la aparición del modelo Jornada Escolar Completa (JEC) ha habido una tendencia por diseñar propuestas con un alto valor de la inversión y eficiencia en el manejo del gasto a nivel de la institución educativa, con el fin de otorgar mejores condiciones de educabilidad y separar todas aquellas funciones de carácter administrativo o financiero de la carga de los directivos. Con ello, se busca que directivos y docentes se concentren en mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Esa dinámica es la que se encontró con el diseño del modelo educativo "secundaria núcleo".

> Aquí, en los colegios se trató de implementar un modelo cercano al modelo JEC, les pusieron administrador y psicólogo. Con la llegada del administrador estaban contentos porque le quitaba la carga al director, para que pueda volver al aula. En el caso del psicólogo se encargaron del tema de convivencia escolar. Hubo una etapa de indecisión, sin saber qué iba a pasar y poco tiempo después nos enteramos que ya no iba a haber el programa. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

Estos cambios en el sistema educativo son altamente perjudiciales, dado que generan una sensación de improvisación y no favorecen los procesos de planificación. Asimismo, se observa una sensación de dispersión que no clarifica en los docentes, directivos y especialistas el rumbo sobre el que se deben implementar las mejoras. Por otro lado, los

especialistas de la DRE y UGEL no observan el problema, dado que están inmersos en sus dinámicas de trabajo y en el marco de sus funciones procuran hacer lo mejor posible, pero no poseen una visión de conjunto o del universo sobre el que se debería trabajar territorialmente.

> Actualmente, soy gestor curricular de secundaria regular, coordinamos con directivos entre la DRE y UGEL, directores, especialistas y también con los encargados de cada colegio, de cada área, para dar los alcances para la implementación del Currículum nacional y otras funciones que nos indican aquí también. El trabajo en equipo, que se está haciendo, sobre todo con los especialistas, hay bastante comunicación, el trabajo se ejecuta en equipos, especialmente hay tareas grandes que, a veces, hay capacitaciones, y se lo divide al conjunto de especialistas en diferentes comités para hacerlo más comprometido. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

Como vemos, los testimonios arrojan diversas expresiones basadas en necesidades y carencias para la implementación del servicio educativo, lo que es una constante en las tres regiones donde se realizó la investigación:

> La educación es un caos aquí en la Amazonía, falta un monitoreo más constante. Trabajé en toda la zona del río Napo, por El Porvenir; desde Iquitos, es una distancia de unas siete horas. Unos días después recorríamos un trecho adicional para llegar a la siguiente comunidad por la zona de Campo Serio, ahí encontramos un colegio con una muy buena infraestructura, pero no había ni materiales ni equipamiento, menos aún capacitación a los profesores e incluso falta de profesores, no hay biblioteca, etc. Por la carretera de Iquitos-Nauta también hay colegios rurales. (Alex, 37 años; antiguo acompañante pedagógico)

Pero la descripción de problemas y carencias, expresadas principalmente como carencias materiales, también desnudan que el problema no radica en la inexistencia de presupuesto o capacidad intrínseca o estructural, sino que obedece a otros problemas no materiales de base, que pueden remitirnos a revisar las formas en que se planifica, coordina y organiza el servicio educativo, considerando las responsabilidades compartidas y las responsabilidades funcionales en cada nivel, como manifiestan algunos testimonios que develan una permanente improvisación y desorganización. La distancia geográfica, la ausencia de un seguimiento permanente y otros problemas propios del sistema,

especialmente la falta de una formación pedagógica profesional ha conllevado a un incumplimiento de los procesos estandarizados mínimos para lograr niveles de calidad.

> Los maestros trabajan con lo que tienen, pero falta más monitoreo, más trabajo con los docentes, necesitan capacitación y acompañamiento. A los docentes se les encontraba con una sola unidad para trabajar de primero a quinto, no había programación anual, no tenían sesiones de aprendizaje. Trabajan sus clases con unos libros que han llegado, por temas (contenidos); ni siquiera el director se preocupaba por ver que hagan adecuadamente sus clases. Muy pocos eran docentes de carrera, había estudiantes u otras personas contratadas. (Alex, 37 años; antiguo acompañante pedagógico)

En la relación entre niveles funcionales y las instituciones educativas hay un conjunto de mitos y creencias asumidas desde el sentido común y que impiden una adecuada relación que viabilice un trabajo conjunto. En ese sentido, se exponen diferentes conceptos y entendimientos respecto de lo que consideran supervisión, monitoreo o coordinación, confundiendo y entremezclando las nociones permanentemente, por lo que no se clarifica la forma en que se desarrollan estas acciones, y más bien toman valor en la construcción de relaciones interpersonales entre especialistas y docentes, expresando que la idea de confianza es fundamental para el establecimiento de niveles de coordinación y otras acciones conducentes al cumplimiento de las labores de supervisión o monitoreo.

> No veo muy bien los niveles de coordinación, tiene que haber mayor nivel y contacto entre ellos, directamente, coordinar con mayor amplitud los trabajos que se van a desarrollar […] a veces hay instituciones que los docentes no están muy bien monitoreados, es lo que hace falta bastante […] se debe fortalecer el trabajo docente del maestro, porque ellos muchas veces el monitoreo lo toman como una supervisión […] aquí muchos no lo entienden; para ellos, el acompañamiento pedagógico es un temor, eso pensaban los docentes […] ahí viene el acompañante ahí viene el Ministerio, nos van a matar por no estar al día […]. Pero qué te digo, poco a poco han ido comprendiendo, han ganado más confianza con nosotros, ya el trabajo era más fluido más comunicativo, incluso cuando ellos venían de permiso acá, ya nos llamaban: "profe estoy en Iquitos". Si se emplea de esa manera el acompañamiento, el docente va a tomar sentido de lo que es la carrera de educación. (Alex, 37 años; antiguo acompañante pedagógico)

La sensación y percepción de abandono es recurrente y se manifiesta en cada instancia, expresada en ausencia, en demoras en la atención de solicitudes y los problemas diversos de las escuelas que refuerzan esta idea. La idea de ausencia y de abandono no es asociada

a aspectos relativos a la ineficiencia, mediocridad en la gestión pública o la posible corrupción, sino que se piensa en términos de abandono.

> ¡Qué podríamos hablar de la gerencia regional de educación! Mucho descuido. Descuido para, digamos, con el profesor, digamos que están desinteresados en la labor que cumplimos acá en las zonas rurales, en la sierra; como le digo, ellos simplemente se limpian las manos, descentralizarlos, dar órdenes. Para mí, la gerencia falta más, como se dice, falta liderazgo, falta supervisión y falta apoyo sobre todo al docente, porque a pesar de ellos, o sea, no solamente digo: yo te encargo a ti, tú ve, sino que yo también tengo que verificar, si realmente apoyo, por ejemplo, acá nos faltan libros, hay alumnos que no tienen libros, y se hace la solicitud y a veces llega y a veces no llega. (Manuel, 50 años; profesor)

Como vemos, esta problemática de denuncia de la ausencia del Estado o de su débil presencia; en realidad, estaría respondiendo a la incongruencia entre los intereses de la población y de quienes gobiernan, es decir, un desinterés del Estado que se manifiesta en su condición de Estado ajeno (Lynch, 2014). Un aspecto importante a observar aquí para generar contrapoder, como señala Castells (2006), se tendría que trabajar los liderazgos regionales; en otras palabras, construir e implementar un verdadero y autónomo proyecto educativo regional, con una identidad educativa; y, de otro lado, que los ámbitos descentralizados del poder se efectivice la priorización de los problemas a atender, ordenando las necesidades con base en la realidad y los recursos disponibles.

Respecto del entendimiento de la UGEL, la idea de abandono o ausencia del Estado se refuerza con una lógica impregnada de centralismo, donde se cree que todo lo que viene de Lima está mejor preparado, tiene mayor calidad o importancia. Los años de dependencia centralista, la migración de docentes a trabajar en Lima y la incorporación de docentes destacados en instancias y programas del Minedu u otras instituciones, por la mejora en las remuneraciones y las condiciones laborales; de hecho, refuerza el centralismo y el nivel de los especialistas de las UGEL.

> La UGEL es la institución más cercana y referente de las I. E. Y en el caso de los programas, varios profesores que han llevado acompañamiento dicen que el acompañamiento que brindaba el Ministerio, cuando convoca es en Lima; en cambio, cuando capacitan aquí es en Cajamarca, es que cuando se hacen réplicas se pierde, es como el teléfono malogrado, no llega a cumplirse la meta. Entonces, qué es lo que quieren

> los profesores que si hay acompañamiento o capacitación lo haga el Ministerio, que no pase a las UGEL, porque la capacitación es muy floja. Las UGEL no tiene el personal para capacitarlo, no tiene el presupuesto entonces la capacitación no es la adecuada. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

El papel de la UGEL siempre se observa con mucha expectativa; sin embargo, la relación entre la propia UGEL y las diversas instituciones educativas es cambiante, dependiendo de diversos factores. La distancia geográfica es uno de los aspectos más importantes que afecta la relación con la UGEL, pero puede haber otros aspectos como los tipos de liderazgo o la identificación entre las autoridades y la zona.

> Nosotros, los que estamos buscando es que se dé la creación de la I. E. y contar con apoyo de la UGEL para que nos mande docentes; por ejemplo, en sexto de primaria tenemos trece estudiantes que van a pasar a primero de secundaria y entonces la proyección es para que sigan, más o menos, esos ideales y el contexto. (Edilberto, 45 años; director de I. E.)

A pesar de las críticas sobre las carencias y limitaciones de la UGEL, en cuanto se refiere a la administración, gestión y acompañamiento técnico-pedagógico a los docentes de las instituciones educativas. Sin embargo, los directores reconocen que siempre es necesario contar con el apoyo de la UGEL, especialmente en los casos donde las instituciones educativas son formadas por gestión comunal y apoyo municipal, frente al abandono y desprestigio del Estado y, con él, la educación pública. Es así que la educación comunitaria rural se va configurar como la única opción de educarse para quienes no pueden salir de la comunidad rural (Montero y Uccelli, 2013).

No obstante esta situación, cabe señalar que las instituciones educativas de gestión comunal y municipal tienden a constituir redes para compartir aprendizajes y recursos que no pueden obtener de manera individual. Es así que el papel del gobierno local no solo debería ser como un administrador del servicio educativo, sino más bien como constructor de una ciudad educadora, que forma ciudadanos comprometidos con el desarrollo de su comunidad (Consejo Nacional de Educación, 2017). El testimonio de un director así lo reconoce:

> Esta institución tiene un código modular propio, generado por el Minedu. A los docentes nos paga la municipalidad, dos (2) contrata la Municipalidad de San Marcos y cuatro (4) contrata la Municipalidad de Chancay. Hemos hecho un convenio con el CETPRO del

> distrito. Los llevamos a los 46 los viernes para que lleven clases ahí de computación, con ello cubrimos el curso de CTA y al certificarse con el CETPRO proyectamos, lo ayuda mucho para temas laborales, cuando acaben el colegio. Hay otros IEGECOM, donde solo hay profesores que son solo técnicos en diferentes especialidades. Debe haber docentes de formación para que le den orden y sustento al proyecto educativo, cumplir con los parámetros y lograr más apoyo del UGEL. (Edilberto, 45 años; director de I. E.)

La educación rural, en particular, ha abundado en buenas intenciones para cambiar, pero ha sido muy escaso en resultados. Sin temor a equivocarnos, podemos decir que poco o nada ha cambiado en las últimas dos décadas, debido a que la transformación de la gestión educativa no se ha enfrentado con la debida diligencia y seriedad; entonces,

> Urge, por ello, tomar la determinación clara de romper el círculo vicioso de la ineficiencia, transformando el triángulo "centro educativo-instancia intermedia-sede central": una escuela con poder para hacer cambios que necesita y que reciba el soporte técnico que solicita; en cada región, una entidad que articula la educación con las políticas sociales, la educación superior con la básica; al sector productivo con el Estado y la sociedad civil para que la educación sea relevante, útil para el desarrollo de la región. Un nivel central que asume un rol de liderazgo, y no de simple administrador; es responsable por los aprendizajes de los estudiantes, funciona para el logro efectivo de objetivos de política educativa, garantiza su unidad y continuidad, la compensación de diferencias, el financiamiento suficiente. (Consejo Nacional de Educación, 2006, pp. 43-44)

Esta relación ambivalente denota también una búsqueda de instancias con capacidad de decisión, de autoridad, que les permitan incorporar cambios, como vemos en los testimonios, la implementación del servicio educativo, de formalización de las instituciones educativas o de acceso a recursos, como el caso de las plazas docentes que solicitan.

> Nuestra relación está un poco fraccionada, no tenemos muy buenas relaciones que digamos, ellos sí. Si nos pueden apoyar, pero ellos no sé por qué se limitan, si acá la prioridad son nuestros estudiantes; el beneficio es para nuestros estudiantes, pero ellos no nos dan la mano prácticamente, al contrario, nos limitan en muchas cosas, ellos son los que ponen las trabas. La UEGL no nos ayuda a superarnos, nosotros también, como docentes, queremos que el colegio sea creado para que la educación sea diferente. Por lo menos, dándose la creación; ya ellos tendrían como mínimo dos docentes de la UGEL, entonces ahí ya es diferentes, porque ya ingresa el apoyo, apoyo económico para la infraestructura, los materiales… (Noemí, 56 años; profesora)

En resumen, en cuanto a la gestión y organización de la UGEL, esta es percibida por los entrevistados como una instancia ineficiente y sin capacidad de decisión para resolver los acuciantes problemas de la escuela y la educación rural; y, más aún, por no haber contribuido significativamente a revertir las condiciones de marginación y abandono histórico de la escuela rural (Montero y Uccelli, 2023). Esta percepción se asocia, entonces, a los modelos de gestión, a la descentralización educativa, a la noción de autoridad, incluso a la participación de los actores educativos en la gestión descentralizada.

Como ya hemos señalado, el enfoque de la gestión educativa descentralizada es funcional a la reproducción social, económica y política inequitativa de la sociedad, en tanto que las instituciones educativas actúan como una correa de transmisión para perpetuar esta situación de injusticia social. Así, esta situación se institucionaliza y se reproduce no solo con los contenidos y la aplicación del Currículum, sino también con un modelo de sociedad, un estereotipo de ciudadano influenciado ideológicamente por las carencias, pero también por el individualismo, el consumismo y el hedonismo ante la débil e indolente presencia del Estado, en un contexto donde el discurso ideo-político que acompañó a las políticas públicas de los distintos gobiernos que se sucedieron desde 1990 tenía como eje propagandístico la economía de libre mercado y el rechazo a la intervención económica y social del Estado. Con este discurso, se fomentaron los servicios privados de la educación y la salud, en desmedro de la calidad de los servicios públicos (Jiménez, 2024).

6.5 Los procesos truncos en la política educativa

En el marco del proceso de descentralización educativa, se redefinió la relación del Minedu con los órganos intermedios: DRE y UGEL, lo que suponía nuevos retos y desafíos para la coordinación del sector con los gobiernos regionales, con la finalidad de diseñar proyectos integrales como aporte a la educación rural. Si bien es cierto que se conformaron equipos técnicos que agrupaban a un conjunto diverso de especialistas de la DRE y UGEL, sin embargo, en un contexto de incertidumbre que no estuvieron libres de tensiones, no fue posible elaborar una propuesta pedagógica para la educación rural (Montero y Ucelli, 2023).

Como hemos visto a lo largo de los resultados, se evidencian problemas de gestión de carácter sistémico que tienen repercusiones en las diferentes dimensiones del servicio

educativo. Uno de los problemas más resaltantes se encuentra en la percepción de cambios permanentes que no permiten una continuidad o la conclusión de procesos en marcha, por lo que no sienten que haya las transiciones adecuadas entre la implementación de una política, una norma o un proyecto y el siguiente, lo que entienden como la presencia de permanentes procesos truncos. Como se puede colegir de los testimonios de docentes y otros actores educativos que han participado de programas del Minedu:

> Fui profesora de zona rural, Chuquipuquio, en el año 2017; luego pasé a ser acompañante pedagógica para el proyecto Soporte Pedagógico para Secundaria Rural (SPSR). Estuvo dirigido a I. E. de jornada escolar regular en zona rural. Se desarrolló en siete provincias de Cajamarca: Chota, Cutervo, San Ignacio, Jaén, Santa Cruz, etc. En sí, estuve en las siete, viendo el área de comunicación. Fue un poco, una experiencia nueva. Desde el inicio de la contratación de acompañantes fue algo totalmente nuevo, y también por el clima, con esto del fenómeno de La Niña no permitió que personas que querían venir a trabajar como acompañantes pudieran llegar a tiempo: hubo interrupción de carreteras y problemas diversos de acceso a la región. Hay zonas dispersas en la región Cajamarca, incluso algunos profesionales que se contrataron no se llegaron a adaptar y se retiran al poco tiempo, especialmente las profesionales que no eran de Cajamarca; ello nos llevó a volver a procesar la nueva convocatoria y contratación, lo cual afectó el proceso de atención, volver a capacitar y a adaptarse al proceso de acompañamiento. Por ello, se perjudicaron, porque perdieron tiempo que debieron haber recibido acompañamiento. (Luisa, 56 años; especialista de la DRE)

Estas iniciativas, como el caso del acompañamiento pedagógico, implican todo un proceso de adaptación en la gestión, por lo que aspectos como la estructuración de los equipos, la inducción y consolidación de los mismos toma un tiempo, por lo que se requiere mayor continuidad. Por un lado, el respaldo institucional y la construcción de políticas de Estado permitirían otorgarle mejores condiciones de implementación; por otro lado, los problemas diversos que se han señalado implican la necesidad de considerar otros horizontes de tiempo en la implementación de nuevas iniciativas, pues generan en el corto plazo desmotivación, rechazo y, a largo plazo, una creciente pérdida de compromiso con la calidad educativa.

> Para mí, el programa que conocí y nos capacitaron fue "la primera secundaria", nos enseñaron como se planifica todo, etc., después rápido cambió, aparece un programa o una ruta y luego que lo aprendes y lo estás empezando a implementar aparece otra y nos cambia todo. Entonces, hay que desaprender esto y volver a aprender lo nuevo y eso

> cuesta, y así al poco tiempo también otro cambio, y eso genera un cansancio en el maestro, mucha inestabilidad […]; a muchos docentes les cuesta. (Luisa, 56 años; especialista de la DRE)

Lo expresado demuestra que en diferentes periodos aparecen cambios no solo a nivel de política general, sino en cuanto a las estrategias educativas. Estas variaciones se identifican en los lineamientos y recomendaciones que son emitidas cada cierto tiempo; y, como señalan en el testimonio, desvirtúan lo avanzado y generan confusión, dado que no les permiten terminar de adaptarse al cambio anterior y aparecen nuevos. Esta situación expone un estilo de gestión que orienta una dependencia y que, más bien, desincentiva que se generen innovaciones y aportes desde los propios docentes. La búsqueda de esta estructura de relaciones de dependencia evidencia la reproducción de un modelo basado en mantener y reproducir las condiciones de dominación, pues la escuela en sí misma no genera contribuciones importantes para el cambio social, sino para la continuidad del modelo.

> En lo que es para mejorar estamos de acuerdo, pero a veces yo le digo, constantemente, los cambios a veces como que también no nos trae mucho beneficio, porque en un año estamos con una forma de trabajo, al siguiente año nuevamente con otra forma de trabajo, y eso un poquito que nos complica, nos complica el aspecto de trabajo. (Noemí, 56 años; profesora)

Esta sensación de falta de empatía e identificación del Minedu para el diseño de nuevas orientaciones metodológicas va caracterizando una distancia entre el ente rector y los actores educativas del territorio, lo cual parece estar deviniendo en una apatía y un desgano, pues no sienten que haya márgenes de aporte desde sus instancias como docentes o directores de instituciones educativas, sino que, por el contrario, solo deben estar preparados para recibir indicaciones, modelos, formatos y aplicarlos con guías y normas que orientan la aplicación, por lo que se cae en un proceso normativista. El normativismo resulta en un proceso nocivo para la implementación de la política pública, porque no genera condiciones de retroalimentación entre los decisores de política, los actores educativos que implementan la política educativa y los usuarios o beneficiarios del servicio educativo.

> Los programas del Minedu tienen que ser más monitoreados, más cuidado para tener resultados, porque si lo vamos a lanzar un programa por lanzar, por cumplir un proyecto,

> no vamos a tener resultados. He visto cómo han aplicado el programa de semáforo, uno que se llamaba quilla verde; y otro de tutoría que trabaja con todos los docentes para fortalecer el comportamiento del estudiante, también ver la actitud del docente ante los estudiantes, cómo actuar frente a sus derechos. (Alex, 37 años; antiguo acompañante pedagógico)

Las diversas experiencias y testimonios sobre experiencias truncas exponen un estilo de gestión inestable, que no responde a una política educativa de Estado, sino que se adhiere a los estilos de gestión de cada nuevo gobierno o ministro y/o de los viceministerios. De acuerdo con la información recogida, cada una de las experiencias ha tenido aportes interesantes, pero se han desandado y no han logrado afianzarse, porque se han cambiado por otras o se han movido de las zonas priorizadas. Esta situación también nos impulsa a mirar cómo los sucesivos gobiernos nacionales y regionales cambian sus prioridades de atención; y, más aún, cómo la crisis política que expresa baja legitimidad y volatilidad en la designación de altos funcionarios del Estado también afecta la continuidad de la política educativa.

> […] nosotros somos como conejillos de Indias; nos dicen una cosa, nos dicen otra, y hasta los del mismo ministerio no están capacitados, como se dice. Muchas veces, cuando nos capacitan, nos dicen una cosa, y simplemente nos indican: ¡háganlo! ¡Acá está la teoría! ¡Háganlo! Y no es tan fácil. (Fidel, 47 años; profesor)

De acuerdo con lo señalado, será importante dilucidar la relación entre marco normativo, política educativa, lineamientos u orientaciones generadas desde las instancias de Gobierno con los discursos que acompañan los procesos de cambio, tanto los discursos oficiales como los discursos ocultos que generan incomodidad en las y los docentes.

> El año pasado se implementó, tres meses… Este colegio y cinco colegios más estuvo como zona elegida para que haya secundaria rural núcleo, llegó una psicóloga, una administradora y llegó un profesor de cómputo. Quisieron implementarlo y fortalecerlo para este año, cosa que no, ya no se ha dado, se ha dejado de lado, y la pregunta es ¿todo ese dinero se ha invertido por las puras? Entonces, lo que le pedimos al estado es mejor implementación a los centros educativos, en infraestructura, en medios y materiales, y por último pedimos que realmente haga un estudio minucioso del docente para su remuneración, porque mire nosotros, la diferencia que existe de un profesor de la provincia o de otro distrito solo son los setenta soles, es lo único, tenemos una gran desventaja en ese sentido. (Fidel, 47 años; profesor)

Como vemos hay mucho malestar en los docentes y directivos de instituciones educativas respecto de estos cambios permanentes y de las discontinuidades de los programas e intervenciones focalizadas, más aún cuando todo ello afecta la calidad de la educación y no considera o releva la condición del docente o la mejora de sus condiciones de trabajo, por lo que se entiende que las prioridades de los gobernantes no conectan con los intereses de los actores educativos**.**

> Algunos acompañantes tuvieron problemas para establecer un acompañamiento adecuado. Muchas veces, llegaban en muy corto tiempo y no cumplían con su labor, lo que era reportado por los directores. En otros casos, los directores y docentes manifestaban su inconformidad con la labor de algunos acompañantes y, por ello, cuando llegaban, no los querían recibir. (Luisa, 56 años; especialista de la DRE)

El conjunto de dificultades que se han expresado deviene en un hartazgo de los actores educativos, quienes en muchos casos no van a prestar la disposición necesaria o el compromiso con los programas que se van a implementar, dado que entienden que esa no es la prioridad para ellos y notan la diferencia de sueldo entre quienes llegan y los docentes. Eso dificulta más la implementación, por lo que cualquier intento de reforma o innovación que venga de arriba hacia abajo debe incorporar otras lógicas de reconocimiento previo que generen condiciones de implementación.

> En Celendín y Hualgayoc había dos instituciones; respecto a lo que es convivencia, habían chocado con la comunidad, y se generó una resistencia a recibir el acompañamiento. Durante el proceso nos fueron explicando que esa era su experiencia con anteriores visitas. Valoran más los aspectos de respeto y lo cultural. Por ello, quien llega debe hacerlo de la manera más adecuada. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

La organización social y su complejidad a lo largo del ámbito rural requiere repensar las iniciativas que se propone implementar, tomando como base la diversidad cultural, las costumbres de las comunidades y las formas de autoridad existentes. En la misma línea, la política educativa presenta problemas de gestión sistémica que afectan la continuidad y conclusión de los procesos implementados. Los cambios constantes generan interrupciones y falta de transiciones adecuadas entre políticas, normas y proyectos. Esto se observa en testimonios de docentes y actores educativos que participaron en programas del Minedu.

Las iniciativas como el acompañamiento pedagógico requieren una mayor continuidad y respaldo institucional para su implementación exitosa. Los cambios frecuentes generan desmotivación y pérdida de compromiso a corto y largo plazo. Existe una sensación de falta de empatía e identificación del Minedu con los docentes, lo que crea apatía y desgano, no obstante su rico capital cultural (Bourdieu, 2005). El enfoque normativista impide la retroalimentación y la generación de contribuciones desde los actores educativos. La falta de estabilidad en la gestión y la priorización cambiante de los Gobiernos afecta la continuidad de la política educativa. Los docentes expresan malestar debido a los cambios permanentes y la falta de consideración de sus intereses y condiciones de trabajo. La implementación de programas se ve obstaculizada por la falta de acompañamiento adecuado y la resistencia de las comunidades. Es necesario repensar las iniciativas, considerando la diversidad cultural y las formas de autoridad en las zonas rurales.

6.6 Dificultades, debilidades y problemáticas de la gestión educativa descentralizada

En todos los niveles de la vida nacional, después de más de treinta años de políticas neoliberales y modernización neocolonial (Jiménez, 2024), el Perú enfrenta múltiples dificultades, como las debilidades y problemas en la gestión educativa descentralizada de la educación rural, en medio de desigualdades sociales, políticas y económicas que no han sido resueltas por los diferentes gobiernos de turno.

En este contexto, el sistema de la educación, la reforma y el espíritu nuevo del Perú dependen mucho de los maestros. Ellos tienen en sus manos el presente y el futuro, porque educan y forman a las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes, quienes son los que darán un rostro más humano a la sociedad. Los maestros son los forjadores de nuestro presente y porvenir, pero no obstante su delicada misión, se sienten abandonados por un Estado y Gobierno ajenos, así como una sociedad que intenta encubrir lo incorrecto: no erradicarlo, sino ocultarlo (Quinn, 1997).

Las dificultades expresadas por los actores educativos en los diferentes niveles describen cuáles son los aspectos sobre los que hay que poner más atención y naturaleza de los mismos. Se identifica que gran parte de los problemas del sistema educativo se remiten a su traducción a modelos de gestión, por lo que la normatividad, el discurso oficial y la implementación de estos denota una desconexión permanente.

> Si bien es cierto, la normativa llega del Minedu, todavía falta esa comunicación fluida, conectarse más entre entidades, tener una mejor comunicación, porque todavía hay ciertos vacíos. El Minedu nos envía la norma, pero hasta llegar a la institución educativa es todo un proceso; en el director, los docentes y estudiantes tiene que verse el cambio, pero hasta llegar a ese proceso tarda mucho, pasa el tiempo. También los protocolos que ellos envían para llenar la documentación, a nosotros mismos que somos especialistas, el trabajo administrativo nos recarga bastante, que nos impide salir; llegan muchos expedientes de los que hay que hacer informes. (Luisa, 56 años; especialista de la DRE)

En las regiones estudiadas se requiere resolver toda una serie de problemas, no solo materiales, sino también de promoción humana, para robustecer los vínculos sociales y afectivos entre estudiantes, docentes, directores y padres de familia:

> Hay carencias de materiales, incluso para hacer el monitoreo no se puede abarcar todos los lugares, porque no se cuenta con los recursos. En la DREC se sale permanentemente, pero difícilmente para llegar a las instituciones que están bien alejadas. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

Cuando nos referimos a la percepción de la gestión educativa en el ámbito rural, estamos hablando de las diversas condiciones y variaciones que se presentan en el ámbito rural y que son expuestas por los propios actores educativos. Si bien existe data cuantitativa que da cuenta de la cobertura, de las condiciones físicas, número de aulas, etc., estas percepciones dan cuenta de cómo los actores educativos perciben estas condiciones; es decir, cómo las asumen, las viven, las sienten y, a partir de ello, cómo desarrollan su labor, porque esta es inherente a todo lo señalado. Asimismo, analizamos la gestión educativa en el marco de una perspectiva sistémica y de complejidad; es decir, este análisis no busca centrarse en buscar regularidades que desentrañen alguna ley universal aplicable a la realidad educativa, sino que a través de la identificación y exploración de múltiples perspectivas exprese los diferentes matices de esta realidad compleja.

Ahora bien, vale la pena reconocer que, no obstante estas condiciones precarias de la educación rural, es bueno conocer que tanto los estudiantes como los profesores, directores y padres de familia asumen, viven, sienten esta precariedad, y a partir de ella desarrollan los procesos de socialización, mediante las cuales los actores educativos promueven los aprendizajes necesarios para desenvolverse en su propia cultura. Como ya hemos señalado, no se trata de caer en el desánimo y la desesperanza, sino que a partir de

estas carencias y dificultades es posible dar una nueva visión a la población rural sobre la necesidad de luchar por una escuela productiva para la vida y el Buen Vivir (Chiroque, 2024). Después de más de treinta años de políticas neoliberales, la pandemia de la covid-19 puso al descubierto la precariedad de los servicios de salud, educación y protección social y de la infraestructura económica, productiva y social en medio de disparidades económicas regionales (Jiménez, 2016; 2024).

Las políticas neoliberales no resolvieron los grandes problemas del país, como la desigualdad y la pobreza; la baja calidad de la educación y, por consiguiente, la insuficiente formación para un trabajo digno y bien remunerado; las débiles o inexistentes relaciones sectoriales y espaciales que impiden crear mercados internos; y un estilo de crecimiento liderado por la producción primaria exportador de materias primas no renovables que tiene reducidos efectos sobre el empleo y los ingresos, más aún donde se concentra el trabajo de baja calificación y productividad (Jiménez, 2016).

En la actualidad, esta cruda realidad es la más clara constatación de las debilidades de un sistema educativo que aún muestra serias dificultades para una eficiente administración y gestión educativa descentralizada que contribuya a mejorar la calidad de la educativa. No hay información completa, clara y de libre acceso acerca de logros en los aprendizajes de diversas habilidades intelectuales, hábitos y actitudes en relación con valores, como el sentido de pertenencia e identidad cultural con su comunidad (Delgado, 2005).

La idealización de la educación rural como un espacio “no contaminado” podría no ser una concepción tan idealizada, en el sentido del rol que cumplen los actores educativos, cómo lo cumplen y cómo esta cumple su papel para ser funcional a la sociedad en sus diferentes ámbitos. Dado lo que los testimonios exponen, estamos ante una escuela que responde a cada realidad, a sus estilos de organización social, costumbres, cultura, autoridad y también a sus procesos sociales en continua transformación y retroalimentación por los flujos migratorios de ida y retorno y por los cambios que han traído la masificación de las TIC.

> En lo rural, que es la mayor parte de la región, las I. E. cuentan con una infraestructura regular; y las condiciones del entorno social que no está tan contaminado con los medios de comunicación es mucho más sano, se puede trabajar mejor con los estudiantes y

> moldearlos, a diferencia de la zona urbana, donde están tan bombardeados de información, y ya no hacen caso. (Luisa, 56 años; especialista de la DRE)

Un aspecto interesante es el que señala que estas condiciones de menor influencia mediática y de desenfreno de la urbanidad genera mejores condiciones para la enseñanza. Sin embargo, esta visión positiva está basada en una lógica de obediencia y disciplinarización del estudiante; es decir, lo fundamental es que obedezca, que haga caso. Entonces, estas premisas que se presentan transversales a todo el proceso educativo resultan aspectos fundamentales de la educación general, pero que perciben que aún se pueden mantener en el ámbito rural. Este modelo de educación se basa en una lógica de obediencia y disciplinarización del estudiante, donde lo primordial es que obedezca y siga las normas establecidas. Esta forma de concebir la educación se percibe como fundamental en el ámbito rural, donde se cree que estas premisas aún pueden mantenerse. Pero se podría argumentar que estas premisas disciplinarias son más propias de una sociedad pasada y que, en la actualidad, se requiere un enfoque más flexible y adaptativo, que promueva la autonomía y la creatividad de los estudiantes.

> La mayor parte de los colegios secundarios, así rurales, no tienen cerrada la puerta como en las ciudades, inclusive muchos estudiantes van y vienen porque se olvidaron algo, les faltó algo, etc.; inclusive en el horario de recreo van a su casa a comer y regresan, esas cosas he visto. Entonces, que puedan salir no es tan grave, el hecho de que no regresen si pueden tener una razón. (Manuel, 50 años; profesor)

En la ruralidad, las formas y los estilos de vida tienen también una influencia importante en la manera en que se organiza la gestión educativa. Se presenta menos restrictiva o rígida en su organización. Hay mayor participación de la comunidad a pesar de las grandes dificultades y problemas sociales. Por lo general, es una experiencia educativa más abierta, menos formal en el sentido de la relación intramuros y extramuros, pero vive en medio de carencias y necesidades no atendidas.

6.7 Liderazgo pedagógico y gestión educativa

Los directivos de las instituciones educativas son considerados líderes pedagógicos en todo el sentido de la palabra; así, deben guiar los procesos de gestión institucional y los procesos formativos de todas las áreas, procurando que no solo se cumplan con las normas

y orientaciones, sino que se logre transversalizar los enfoques pedagógicos y, también, se logre una implementación pertinente y contextualizada.

> Los directores que se han capacitado y tienen su diplomado, se capacitarán con nosotros para replicarlo en sus instituciones. Con ello, pueden ver qué le interesa al estudiante, qué le gusta al estudiante, qué necesidades de aprendizaje tiene, qué de todo su contexto es importante para él; para que, con ello, el docente pueda diseñar sus sesiones y programaciones de aula. (Luisa, 56 años; especialista de la DRE)

Para las DRE y UGEL, los directores deben ser los actores clave para replicar las capacitaciones, ante la falta de continuidad o permanencia de estas instancias en todo el territorio. Se espera que el proceso de enseñanza aprendizaje tome como punto de partida las necesidades de aprendizaje, y ello implica acercamientos tanto a la realidad comunitaria como a la situación grupal e individual de los estudiantes.

> Las debilidades de los directores que he podido palpar es que se requiere su compromiso mucho más; otra de las debilidades es que no tienen mucha capacitación. Incluso ellos decían que estaban llevando una capacitación como directores, pero no se veía, de repente lo hacían por cumplir no por mejorar su trabajo administrativo pedagógico de la IE. Otro problema es la parte de comunicación, no hay comunicación vía telefónica, depende de la zona, la señal es débil. No hay un monitoreo constante, imagínese que no se hace en la zona urbana, se ve muy poco, aquí tampoco. (Alex, 37 años; antiguo acompañante pedagógico)

Como vemos, incluso a nivel de directivos hay una sensación de abandono institucional o una ausencia de acompañamiento que se refleja en la calidad del desempeño docente. Ello puede ser uno de los aspectos por los cuales se ha desarrollado un creciente y nutrido programa de acompañamiento pedagógico y acompañamiento a directivos. Otro aspecto es que, al parecer, se concluye que las capacitaciones, en sí mismas, no logran mucho impacto, por lo que el modelo de asistencia técnica ofrece un mejor modelo para modificar practicas institucionalizadas en cuanto a la docencia o la forma de ejercer el liderazgo pedagógico.

Los docentes representan la columna vertebral de las instituciones educativas, llevan adelante cada una de las áreas y asignaturas a su cargo y desarrollan una dinámica curricular y extracurricular a lo largo de la jornada escolar, por lo que sus percepciones del proceso son de mucha importancia para comprender cómo los procesos

socioeducativos se ven afectados por la realidad social de los estudiantes y por el contexto problemático social presente en la ruralidad. Asimismo, su propia condición docente, en una de las profesiones más dedicadas y menos empoderadas, ha conllevado una pauperización del magisterio, lo cual se ha visto más gravemente expresado en las y los docentes que ejercen en zona rural.

De igual manera, debemos recordar que ser docente es una de las profesiones más dedicadas y comprometidas con la condición humana de los sectores más desposeídos de la sociedad. Sin embargo, es una de las profesiones menos empoderadas, y reconocidas, en el contexto de reformas neoliberales que solo favorecen a los más grandes, los más modernos y más competitivos (Gonzáles de Olarte, 1998), a costa de la pauperización del magisterio, lo cual ha afectado gravemente a los maestros rurales, por las condiciones precarias que ejercen la docencia en el mundo rural costeño, serrano y amazónico. No obstante ello, los maestros rurales hacen de la educación un apostolado, como podemos corroborar en el siguiente testimonio:

> Para nosotros, nuestra familia es un segundo plano, nuestra familia, como se dice, solo el fin de semana. Llegamos, estamos así con los hijos un rato, preparando clase, que esto que lo otro y se acabó […]. Yo estoy nombrado aquí desde el 2001 hasta la fecha, siempre pido mi cambio, pero no sale, ojalá abran plazas en la ciudad de Trujillo, y si tengo suerte me iré de este pueblo, donde prácticamente es una vida completa aquí, son 19 años, yo he enseñado a muchas personas, que ahora sus hijos ya están estudiando, que yo les he sacado a esos jóvenes y ahora sus hijos están estudiando, imagínese. (Fidel, 47 años; profesor)

No podemos negar que hay algunos maestros que desprestigian su vocación, muchas veces por su conducta, su vida desordenada y su falta de compromiso y responsabilidad, ponen en duda su capacidad para formar y educar a otras personas sencillas y humildes (Quinn, 1997). Así lo expresa un especialista de la DRE:

> Es un nivel muy bajo, no es el más optimo, algunos por descuido les ha ganado la rutina, otros por el tema económico; no tienen para invertir, porque están endeudados con créditos que han destinado a su vivienda y otros gastos. Pero también hay otro buen grupo que quieren cambiar, que han apostado por el cambio, a pesar de las limitantes que tienen. (Luisa, 56 años; especialista de la DRE)

Por otro lado, debemos saber reconocer que hay buenos maestros rurales que hacen una labor sacrificada y encomiable, y se dedican con todo amor, afecto y ternura a la educación y formación de las y los adolescentes del mundo rural, tal como lo reconoce otro especialista de la DRE:

> Hay comunidades donde hay mucho sacrificio, está muy alejada, los docentes se tienen que quedar semanas, y como nadie les da pensión, entre ellos se tienen que cocinar, los profesores se turnaban para cocinar y eran todos hombres. Hemos visto alumnos que desde las cinco estaban caminando para llegar al colegio. Alrededor del colegio solo había unas quince casitas, los demás venían de lejos. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

La realidad del docente de área rural es muy variada en cuanto a sus niveles formativos de capacitación, experiencia, actualización, etc.; así como su situación personal, familiar y socioemocional, incluso de salud. Estos aspectos o dimensiones de la vida personal pueden afectar, de manera decisiva, su desempeño, además de la calidad de relacionamiento que establecen con su grupo de estudiantes. La política educativa no contempla ningún programa claro y directamente orientando a atender el bienestar laboral del personal que es designado en ámbito rural, en especial de quienes ganan plazas fuera de sus zonas de origen.

> Se le ha dado mucho énfasis solo al conocimiento, se ha visto que grandes personalidades que han tenido mucho conocimiento han hecho cosas indebidas, pensamos que en el transcurso de la educación se debe ver la parte emocional, las habilidades blandas, las habilidades sociales que deben cultivarse en el profesional de la educación, no solamente deben equipararse con los conocimientos, sino también en el aspecto que deben desarrollar, sino también la parte socioemocional. (Jorge, 51 años: especialista de la DRE)

La preocupación por la forma en que los docentes se insertan al sistema educativo va más allá de la transmisión mecánica o tradicional de conocimientos. Como parte del proceso cambiante de la educación se observa una mayor preocupación por incorporar estrategias que aborden aspectos éticos y relativos a la vida en sociedad o el funcionamiento social y comunitario. Es decir, la educación para saber, pero para un tipo de saber que sirva para hacer, y que ese hacer represente cambios en aspectos concretos de la vida. La referencia al tipo de formación que requieren los docentes para reenfocar su manera de enseñar con base en principios y valores o en el desarrollo de habilidades blandas representa un viraje en la comprensión de la problemática educativa.

> Como le digo todavía, el docente tiene esa autoridad personal porque es respetada, es visto como una autoridad, especialmente por los estudiantes, y coordina con las autoridades porque lo respetan. Inclusive, coordina con las autoridades, la comunidad le consulta en la toma decisiones en algunos casos. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

En la ruralidad, el docente aún tiene una categoría social, un estatus de autoridad que las comunidades le otorgan. Ser profesor es ser autoridad, y ello les permite otro tipo de interacción con los líderes, dirigentes y autoridades comunales en calidad de experto, de consejero o como una voz autorizada en la comunidad para opinar sobre ciertos aspectos o problemas que se presentan.

> Tenemos una buena relación con los docentes, siempre estamos coordinando, por ejemplo, cuando un docente flaquea, que medio falta; entonces, tenemos que debatirlo entre todos y con el docente, y si ya faltó ayer, que no vuelva faltar y que recupere sus clases. Aquí, en el colegio tenemos un comité de gestión; con ellos trabajamos también. (Israel, 44 años; Apafa)

Finalmente, es interesante saber, por testimonio de los padres de familia, que la mayoría de los docentes rurales, no obstante las condiciones difíciles de su labor pedagógica, parafraseando a Albano Quinn[18], ejercen la sacrificada labor docente con ojos para ver, oídos para escuchar y corazón para sentir, porque se sienten comprometidos con la condición humana de las niñas, los niños, adolescentes y padres de familia de las comunidades rurales, donde la luz de la solidaridad y la reciprocidad ilumina a un país como el Perú, donde la violencia de diverso signo tiene como sus primeras víctimas a los pobres del campo y de la ciudad (Gutiérrez, 1990).

6.8 Organizaciones educativas: Apafa, TOE y Municipio Escolar

La familia es la primera escuela de socialización del niño, donde aprende las virtudes sociales que todas las sociedades necesitan. En la familia, el niño encuentra el amor, afecto y ternura para crecer en humanidad y aprende a ser protagonista de su propio destino (Cussianovich, 2024). La familia es la primera fuente alimentadora de la educación en virtudes: honradez, laboriosidad, lealtad, solidaridad y veracidad. En ella,

[18] Albano Quinn fue un sacerdote católico carmelita que trabajó como pastor en Canas, Canchis, Espinar, Chumbivilcas y Ayaviri, en el sur andino peruano.

los niños descubren más fácilmente el verdadero sentido de las cosas, al mismo tiempo que formas probadas de cultura se imprimen, de modo casi inconsciente, en el alma de los adolescentes, a medida que van creciendo (Quinn, 1997). Vale señalar que en las comunidades rurales el sentido de responsabilidad de las familias en la educación de sus hijos no tiene límites, es por esta razón que se organizan en las asociaciones de padres de familia (Apafa).

El papel de las organizaciones de padres de familia es importante en la gestión de la escuela, aunque se ha tratado de reducir su participación a ser una instancia especialmente recaudadora de fondos. Hay experiencias que nos muestran cómo su participación y concurso pueden ser muy útiles para la gestión de la institución educativa. Una de esas innovadoras prácticas operadas en el ámbito rural es el seguimiento al docente. Uno de los testimonios señalaba que a las escuelas de mayor ruralidad se les solía llamar "escuelas de miércoles", porque los colegios solo tenían clases desde el lunes hasta el miércoles, día en que el docente se retiraba y viajaba a su lugar de residencia, que podía estar a un día de camino o más, en algunos casos.

> El docente debe venir a servir al estudiante, no a ser servido por el estudiante; nosotros hoy en día necesitamos una educación en la vida, por la vida y para la vida. Vivo preocupada por la superación de los jóvenes, sean de la zona que sean, les despierto ese espíritu, ese ánimo del estudiante sea de donde sea, porque yo también vengo de zona rural y no he tenido parámetros, para mí no ha habido barreras, a pesar de las dificultades, justamente yo me accidento trabajando, yendo al trabajo. (Noemí, 56 años; profesora)

En el marco del ejercicio docente, también hay que observar al ser humano, al docente que con vocación decide ocupar el rol de formador. La percepción del docente sobre el proceso educativo está imbuida de esa impronta, centrada en su determinación por aportar con conocimientos, más allá de lo que logren o de las dificultades propias en cuanto a su metodología o nivel académico, sienten que cumplen un rol importante en la formación de sus estudiantes. Incluso sienten que hay una suerte de sacrificio personal o esfuerzo más allá del deber en cuanto a las acciones realizadas dentro y fuera del aula. Esto puede ser la contraparte de la forma en que es visto o percibido el desempeño académico de los docentes en zona rural, cuando se les atañe un bajo nivel formativo y escasos resultados, expresados en los magros resultados obtenidos en las evaluaciones censales.

Uno de los aspectos que conlleva esta realidad puede estar conectado con el propio sistema educativo, en cuanto a lo que se le exige para ser docente (esencialmente, requisitos académicos), la manera como se acompaña, supervisa o se hace seguimiento al cumplimiento del rol docente para el logro de aprendizajes. Esta es una labor prácticamente inexistente, por lo que al no haber mayores exigencias o evaluaciones al docente puede estar cayendo en improvisaciones. Al respecto, un antiguo acompañante pedagógico siente y expresa sus opiniones de la siguiente manera:

> Falta un poquito de responsabilidad de los profesores, ellos ya trabajan años en la misma institución o por la zona; si saben que van a una zona alejada, y se van a quedar varios meses, también les falta un poquito más de preocupación también de ellos, si saben que van a estar lejos, porque ellos salen después de seis meses, van en marzo y regresan recién cuando son las vacaciones de julio y luego regresan en agosto hasta diciembre. Entonces, deben tener un poquito de preocupación de agenciarse de materiales. Una vez, en julio, encontré a un profesor de comunicación con una sola sesión, entonces: ¿qué ha trabajado en marzo, abril, mayo, junio? A lo que me manifiesta que es un problema elaborar sesiones porque no hay materiales, no hay fuentes de información, y recién ahí comenzamos a trabajarlo, incluso no tenía ni un plan de trabajo ni diagnóstico, nada. Hemos trabajado con los docentes para ver las necesidades. (Alex, 37 años; antiguo acompañante pedagógico)

Lo que encuentran los acompañantes pedagógicos y especialistas es un escenario de dificultades, ausencias y carencias no solo materiales, sino de planificación, de organización y de gestión de la enseñanza, por lo que nos remite a una revisión del proceso como sistema. Estas dificultades pueden leerse como desidia del docente, pero también hay una corresponsabilidad de los directivos y en cadena hacia arriba de los propios especialistas de las UGEL y DRE por establecer mecanismos y procedimientos poco claros a cumplir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo a nivel de documentos e informes, sino que tengan un correlato en el aula.

Las instancias y espacios de la institución educativa cumplen funciones extracurriculares y complementarias, especialmente orientadas a la formación integral del estudiante, con un énfasis en lograr una adecuada inserción en la sociedad como ciudadanos con derechos y deberes. Esta lógica en el marco del sistema educativo no necesariamente se cumple, pues la ruta de exigencias en ausencia de acompañamiento y supervisión deriva, esencialmente, en la presentación de informes de cumplimiento con

medios de verificación, es decir, actas e informes de cumplimiento que no aterrizan en una mirada del proceso y de la calidad de lo realizado. En esa medida, estas instancias y espacios quedan subsumidos a espacios vacíos y de poco impacto real en la formación integral y en los procesos de gestión de la escuela.

> Las instancias son vistas como requisitos que pide la UGEL, en realidad, todo lo maneja el director, porque no hay economía ni para que pongan cuotas; entonces, la Apafa, CONEI, etc., no funcionan, no hemos visto en ningún colegio de los visitados que estas instancias funcionen. (Alex, 37 años; antiguo acompañante pedagógico)

> Se ha buscado mejorar las estrategias, las técnicas, el enfoque de lo pedagógico, pero se ha descuidado la parte emocional, la parte de los valores del estudiante. Por eso, ahora tenemos esa dificultad, y queremos recuperar en los estudiantes esa pérdida de valores, el lado afectivo, porque podrá ser un buen profesional en conocimientos, pero le falta el lado humano. (Luisa, 56 años; especialista de la DRE)

Lo que se observa y se acepta, de manera velada, es que estas instancias son solo de fachada; en general, puede haber casos donde se haya logrado algún avance, ya sea por iniciativa de los docentes, directivos o alguna institución externa que brinde asesoría o acompañamiento, pero son casos de carácter extraordinario y aislados. Lo expresado en los testimonios revela la forma en que, de alguna manera, el propio modelo de gestión se basa en un modelo de cascarón, de fachada, más para la presentación que para alcanzar resultados reales, y que de alguna manera se refleja en la crisis educativa actual.

> El CONEI difícilmente se reúne; a veces, los padres dicen que no tienen tiempo. Dicen: "no tengo tiempo para estar en reuniones", pues paran en la chacra. (Isidoro, 48 años; profesor)

El propio modelo de gestión de la institución educativa que se plantea participativo e integrador a través de instancias como el CONEI no se hace patente en la gestión regular de las escuelas, por lo que los directivos son quienes resuelven y, luego, de ser necesario, hacen firmar a los otros miembros, sin que estos hayan tenido una participación real y efectiva en el proceso. En esa misma medida, las propias organizaciones de padres y madres de familia presentan diversas dificultades en su conformación y funcionamiento, pues como señalan los testimonios, se basan en la recolección de las "cuotas"; es decir, es una instancia donde principalmente se les encarga como rol la recaudación de ciertos fondos económicos y/o el concurso de los padres en faenas o jornadas de apoyo en el

mantenimiento o recuperación de las instalaciones de la escuela, especialmente antes del inicio de las clases regulares.

> Las Apafas quieren apoyar, pero mayormente en la zona rural la autoridad es el padre de familia, y cuando los padres no están, las madres asisten, pero no pueden tomar las decisiones; entonces, deben esperar a que vengan los padres y haya mayoría para decidir. (Luisa, 56 años; especialista de la DRE)

Asimismo, se observa un esquema machista en la forma en que se da la participación de las familias, generando precedentes y referencias equivocadas respecto de la importancia de la participación y los roles de género. Este esquema de participación es un reflejo de la forma en que se organiza la comunidad y se entiende la autoridad, como categoría de ordenamiento y socialización.

Justamente, los espacios de socialización encuentran en el Municipio Escolar, el espacio potencial más importante para promover una impronta de participación con basamentos en el ejercicio de la ciudadanía. Este proceso asentado en la estructura de las elecciones municipales ha generado un modelo de trabajo basado en una metáfora de la gestión municipal, por lo que está presente la campaña electoral y sus promesas, la elección de carácter secreto y, una vez elegidos, una disociación entre los elegidos y los electores; por ello, no queda claro, en el fondo, para los estudiantes, la razón de ser e importancia de contar con un Municipio Escolar. Pareciera, en muchos casos, que solo es un juego de roles que hay que hacer una vez al año, un evento más desconectado del proceso formativo integral.

> El Municipio escolar genera mucha motivación para el momento de las elecciones, pero hay mucho por trabajar en cuanto a las funciones, roles que debe realizar. Una vez que gana el grupo no queda claro cómo ejercen sus liderazgos en la escuela. En algunos casos, sí ha habido experiencias buenas de municipios escolares, diríamos que mitad y mitad. (Luisa, 56 años; especialista de la DRE)

Tanto directivos como docentes tratan de no dejar mal a la existencia de los municipios escolares; sin embargo, en la práctica, no logran explicar qué labores se realizaron, cómo se planificó y cómo ello se integra con la formación integral. Asimismo, los estudiantes solo tienen presente aspectos relacionados con la elección del municipio escolar, mas no de otras actividades, como la organización; incluso hay desconocimiento de los roles que

les fueron asignados como regidores o la propuesta general que plantearon para ser elegidos.

> Municipio Escolar: no estamos coordinando bien con ellos para poder trabajar de una manera más acorde. La vergüenza parece que les ganase, ese tema de hablar en público, queremos revertir eso para hacerlos más participativos. Ahora, el Municipio Escolar está, pero no presenta ningún proyecto. (Isidoro, 48 años; profesor)

De acuerdo con lo señalado por algunos docentes, la falta de mayor relevancia en los municipios escolares se daría por la forma en que se desenvuelven los estudiantes, de sus actitudes y capacidades para liderar, relacionarse con sus compañeros, comunicar propuestas, recoger opiniones, etc. Quizás uno de los espacios que mejor se podría conectar con el Municipio Escolar es la tutoría, en la medida en que es un espacio entre el aula y fuera de ella, pues en el caso de la tutoría grupal, representan una a dos horas semanales en el aula, lo cual da la oportunidad para canalizar y propiciar espacios de diálogo y consenso entre las y los estudiantes, animándolos e impulsándolos a proponer, cuestionar, pensar, compartir, colaborar e integrar, y a partir de ello propiciar nuevos aprendizajes.

> Se ha hecho escuela de padres con el coordinador de tutoría, para que los padres conozcan. (Isidoro, 48 años; profesor)

Sin embargo, la tutoría es esencialmente otro espacio que no se condice con la forma como fue concebido, sino es, como se dice, un cajón de sastre; es decir, en el mejor de los casos encontraremos que en la hora de tutoría se realizan diversas actividades, variadas, con invitados y de temas diversos; y en la mayoría de los casos será un horario libre para repasar o jugar ante la ausencia de tutores.

> […] soy coordinador de TOE, de tutoría. No recibo ninguna remuneración, pero está dentro de mis funciones como docente; y en este caso hay, por ejemplo, alguna actividad, alguna situación que el tutor no pueda solucionarlo, me llaman a mi persona y yo tengo que salir de mis horas de clase para solucionar este problema. (Manuel, 50 años; profesor)

El cargo de coordinador de tutoría ha ido tomando mayor relevancia con el tiempo. Actualmente, bajo la lógica del bienestar integral, lo que ha propiciado es que las diversas situaciones sociales identificadas sean derivadas tanto al director como al coordinador de

tutoría. Situaciones como el acoso o *bullyng* y otras relacionadas con violencia escolar o familiar también son atendidas.

> […] tenemos a la Policía Nacional que está brindando también charlas; la Policía lo hace por medio de normas que les piden a ellos que cumplan. El centro de salud también tiene un área específica donde da charlas a los estudiantes de primero a quinto; entonces, hay una coordinación para ello, esas charlas los alumnos lo reciben en la hora de tutoría, en esa hora de tutoría lo recibe el alumno ya previa coordinación de las instituciones con nosotros mismos, le hemos dado un horario, se les ha alcanzado un horario en la que sobren las horas y los días que tienen tutoría los alumnos. (Manuel, 50 años; profesor)

> La tutoría es una experiencia un poco complicada llevarlo, porque acá los estudiantes no te conversan, muy poca confianza, así como no tienen confianza en los padres […]; a los padres muy poco le conversan sobre los temas puntuales de un adolescente, al profesor también tiene que ser muy cuidadoso con ese tema, tienes que sacarle de a poquitos […]. A tutoría tienes que llevarlo con cucharaditas, en un año de repente no te alcanza. Se trabajó sobre temas de su interés, les di a elegir diversos temas: en los adolescentes, el enamoramiento. Por ejemplo, hace un tiempo trabajé en una comunidad llamada Chiqlin, y el director nos reúne a todos y nos dice: "hay 10 estudiantes embarazadas". Varias estudiantes de segundo grado, trece, catorce años. Yo traté enamoramiento, embarazo, alcoholismo, […]; los mismos padres desde los diez añitos les dan a tomar. (Mercedes, 36 años; docente)

Ahora bien, debido a la crisis económica, la mayoría de padres de familia se dedican a actividades económicas informales, motivo por el cual salen a trabajar o recursearse desde muy temprano, al amanecer, y retornan tarde. Por tanto, hay pocos espacios de diálogo de los padres con sus hijos; son, por consiguiente, hijos de padres ausentes. No obstante, los padres delegan su responsabilidad en los maestros, tal como lo podemos ver en el testimonio siguiente:

> El apoyo de los padres es solo en ciertos aspectos, más o menos la mitad participa que nos permite elevar el nivel educativo acá; también de la municipalidad delegada y de alguna otra institución cuando necesitamos realizar alguna actividad, contamos con la Posta de salud, con charlas a los estudiantes; creo que la PNP va a venir a dar unas charlas, lo han coordinado con el director. Los padres colaboran, no mucho, en cada actividad dan 2 soles, por ejemplo, en el día del padre, del maestro, etc. Pero también colaboran los maestros. (Profesor: Isidoro, 48)

Como se observa en los testimonios, los casos donde hay ejercicio pleno de la hora de tutoría, esencialmente es debido a que esa hora es cedida a otras instituciones para dar "charlas". Esta forma de abordar la tutoría no parece ser la mejor solución a largo plazo, pero es una salida a corto plazo a la que recurren muchas instituciones educativas para poder cumplir con su realización. Quizás el mejor de los logros es que se desarrolle una interacción entre instituciones; sin embargo, puede haber problemas, por un lado, con la falta de control o manejo de los contenidos y temas abordados en las charlas e incluso de la forma en que estos son expuestos; y, por otro lado, porque se genera una dependencia de la institución educativa que no desarrolla las capacidades de sus docentes para la realización de un plan de tutoría que contribuya a la formación integral y participativa, teniendo en cuenta que la organización es el espacio de resiliencia para luchar contra la corrupción, impunidad, violencia e injusticia social (Cussianovich, 2022).

6.9 Gestión académica y formación integral

La actual realidad de la educación peruana revela las debilidades de un sistema educativo precarizado, que muestra dificultades en la capacitación y formación académica de los docentes, a fin de que puedan atender la diversidad de problemas de la educación rural que son estructurales y de larga data. Los problemas de capacitación y formación académica evidencian la ausencia de herramientas pedagógicas para el tratamiento de los problemas de la educación rural. En efecto, las dificultades para la implementación del servicio educativo rural que hemos ido describiendo se conecta con las dimensiones de la vida y la interacción en la sociedad, es por ello que resulta necesario revisar de qué manera la gestión académica se relaciona con los objetivos educacionales en la formación integral del docente rural, teniendo en cuenta la lejanía de los centros de capacitación y formación:

> […] estás alejado de la familia, luego te desactualizas, porque como estás en zona rural, no puedes acceder a capacitaciones ni siquiera virtuales, porque aquí ni tenemos internet, menos presenciales. (Isidoro, 48 años, profesor)

La realidad del docente de zona rural es adversa, pues las condiciones en que realiza su labor no son las mejores. Existe una larga diferencia en cuanto a la infraestructura y tecnología, pero también, y de manera esencial, producida por la lejanía y el abandono estructural e histórico del área rural por parte del Estado criollo (Lynch, 2014). Este abandono se expresa, de manera directa, en el ejercicio de la docencia y, por lo tanto, en

la forma en que se abordan las estrategias de enseñanza, incluso en la percepción de lo que se debe enseñar-aprender y los límites de la formación. El encarecimiento de la vida en el ámbito rural es producto de una lógica invariable del relacionamiento entre estas zonas y los centros urbanos de quienes se generan cierta dependencia de productos utilitarios y alimentarios, que se encarecen por la distancia y lo difícil del transporte.

> En zona rural, acá las cosas son un poquito más caras que en la ciudad, por el problema del traslado, que te cobran un poquito más. Si tú vas más arriba, es más caro. (Juan, 38 años; profesor)

Los problemas de ausencia del Estado, de instituciones, lejanía de los centros urbanos, falta de infraestructura vial, entre otros problemas, se ven acentuados en las zonas rurales, donde la resistencia cultural ha logrado mantener el uso de una lengua originaria, pues el choque es mayor en la implementación de la educación. El Estado pequeño eficaz y eficiente, que se ofreció construir en los años noventa desde el centro del poder económico y político (Lima) para resolver los problemas de la ruralidad, ha fracasado; los resultados así lo demuestran (Montero y Uccelli, 2023). Los modelos alternativos implementados tienen el reto de atender una educación diferenciada, estableciendo formas de transición que viabilizan una integración adecuada y, de esta manera, tratar de reducir los efectos del choque cultural de ingresar a la escuela.

Desde la década de los noventa, el Estado criollo fue capturado por las élites económicas y políticas que ejercen una influencia indebida o excesiva sobre el Estado, o partes de este, y los gobiernos, que además influyen decisivamente en la formulación de las políticas económicas y sociales para reducir los niveles de desigualdad socioeconómicas, políticas, culturales, regionales y étnicos (Crabtree, Durand y Wolff, 2024).

La ausencia del Estado criollo y/o ajeno y sus instituciones no han logrado resolver la lejanía que separa a los centros urbanos de los centros rurales, debido a la falta de infraestructura vial, educativa, de salud, entre otros, como los problemas étnicos que se han acentuado en las zonas rurales. No obstante estos problemas étnicos, gracias a la resistencia cultural se ha logrado mantener el uso de una lengua originaria, pero el choque cultural es una de las mayores dificultades en la implementación de la educación tradicional, porque no es prioridad del Ministerio de Educación promover la educación intercultural bilingüe.

> En los casos de los colegios interculturales, como en esta comunidad toda la primaria lo hacen en lengua quichua, y es un cambio rotundo cuando entran a la secundaria; muchos alumnos no manejan bien la lengua castellana, no dominan bien. Ahí se debe implementar otra estrategia, otros métodos si se quiere avanzar. (Alex, 37 años; antiguo acompañante pedagógico)

La percepción sobre los estudiantes se entronca en la forma en que observan su futuro, y ello está asociado a las oportunidades existentes y a la forma en que se desenvuelve la juventud postescolar. La visión de desarrollo para la sociedad no está conectada con el desarrollo local ni con sus tradiciones o sus lógicas económicas microlocales, sino con la idea apabullante del desarrollo capitalista y de consumo que ofrecen los centros urbanos; en esa línea, la migración del campo a la ciudad no resulta un fenómeno nuevo, sino que es un proceso permanente y una impronta consolidada en las generaciones venideras. Generación tras generación ven en la migración la única salida, la única vía de progreso, pues se ha internalizado un modelo de progreso económico y material de fachada, de moda y de actualidad, sin que ello tenga como complemento una vida saludable, equilibrada en el Buen Vivir o el ejercicio de derechos plenos.

> Yo pienso que dos o tres estudiantes se van a quedar acá, el resto se va a ir. Estas comunidades se caracterizan un poco por buscar zonas urbanas para temas laborales; calculo que entre tres u ocho tienen visión de estudios técnicos o profesionales. De ellos, dos o tres están buscando un ámbito laboral, incluso ya tienen experiencia, ya han ido a Lima a trabajar y conocen. (Edilberto, 45 años; director de I. E.)

Las comunidades rurales han establecido una autoorganización que permite la viabilidad de la comunidad, no solo manteniendo los saberes ancestrales, sino la biodiversidad, garantizando seguridad y orden sin la presencia del Estado por siglos (Maturana y Varela, 1998). Con la llegada del Estado, el sistema educativo basado en garantizar esas condiciones de supervivencia se ve contrapuesto, porque este no favorece la autoproducción, por lo tanto, se genera un sentido de imposición de la educación y no se llega a entender la utilidad de esa educación para el sistema social existente en la ruralidad, por lo que solo queda la migración.

Esta lógica de la movilización social tiene, de hecho, una fuerte influencia en el modo como se les forma en la escuela. La escuela es funcional al modelo basado en despoblar las zonas rurales, de envejecerlas, y con ella reducir sus posibilidades de

progreso autónomo, en consonancia con lo que diagnosticaron las teorías de centro-periferia (Prebisch, 1950) y el sistema-mundo moderno (Wallerstein, 1983). Este proceso de despoblamiento de las zonas rurales tiene su correlato en el aumento desmedido e incontenible de las zonas urbano-periféricas de las ciudades, especialmente de Lima, que sigue extendiendo sus asentamientos humanos entre los cerros y laderas áridas, que no ofrecen ninguna condición de habitabilidad.

> No les interesa estudiar una carrera técnica, porque no ven que eso ayude a mejorar su vida en la chacra o en su comunidad, o también deberían pensar en conseguir un trabajo estable. Yo les digo a los chicos: sus padres están trabajando lejos con la finalidad de que ustedes puedan estudiar […]. Una vez conversando, los estudiantes me dicen: nosotros venimos a calentar el asiento, si venimos es por los programas sociales que le dan dinero a mi familia (JUNTOS). (Ruth, 36 años; docente)

Todas estas dificultades, propias del abandono de la zona rural y de un modelo de sociedad marcado por una lógica de dominación, pone al centro de la organización social criterios de prestigio social que les son contraproducentes a los jóvenes en etapa formativa. Al no haber un modelo de autoridad de la vida en sociedad, lo que se regula esencialmente conlleva a aspectos económicos, como el riego, el uso de las parcelas de la comunidad o la cesión de espacios para los caminos o carreteras; y, con ello, a otros problemas o conflictos de carácter económico o familiar. Mientras que prácticas sociales nocivas, como el machismo o la misoginia, el consumo excesivo de alcohol y formas autoritarias o violentas van influyendo en la manera en que se conciben los roles adultos, a los que aspiran para ser reconocidos e integrados a la sociedad.

La juventud actual se encuentra inmersa en esta dinámica permanente de la búsqueda del goce, la democratización de la modernidad (López, 1995), que ha facilitado el acceso a tecnologías; ello conlleva a una dinámica de continuo e interactivo contacto, cuya realidad no es ajena a la forma en que se percibe la educación. Esta sociedad y su modelo de incertidumbre, por lo tanto, pone todo el peso de la vida misma y todo lo que ello implica en el individuo, para bien o para mal. El proceso de adscripción a la sociedad, por lo tanto, está dado en relación a tus capacidades para mantenerte a flote en la sociedad del consumo; como plantea con la metáfora de "ir de compras". Para él, la vida social está marcada por el permanente sentido de estar "de compras", asegurando el sentido placentero de elegir continuamente y el gozo consecuente que no es saciado por la necesidad de un

nuevo goce más placentero o seductor. El ciudadano, en este esquema, es un individuo que se hace responsable de sí mismo, y al hacerlo le quita esa responsabilidad al Estado y sus instituciones y busca respuestas para sí mismo, que puedan ser aplicables a su vida, en los medios, en la farándula, en los *influencers*, porque ante la necesidad del goce aparecen personajes que ofrecen aparentes rutas viables para alcanzarlos, siempre bajo nuevas recetas de evitar el mayor esfuerzo y alcanzarlo en el tiempo más corto.

Este ciudadano altamente consumista de la modernidad líquida, "postea" permanentemente y prueba de todo sin parar, pero así también se responsabiliza de los resultados de su vida, en la constante incertidumbre de saber hacia dónde va, y por ello se concentra solo en permanecer en la ruta. En ese sentido, se habría gestado un nuevo escenario de ejercicio de la ciudadanía, donde la individualidad como terreno de lo privado a dejado de serlo y se ha vuelto una extensión de lo público; es decir, hay una redefinición de lo que hoy se considera de interés público, lo que modifica sustancialmente la estructuración de las practicas sociales, donde el ciudadano queda atrapado y solo le queda seguir consumiendo sin fin, sin cotos o hitos que lo ayuden a parar o replantearse las cosas. En resumen, lo que origina la modernidad líquida es la conversión de los individuos en ciudadanos libres, pero libres para consumir y comprar (Bauman, 2003).

Desde muy temprano se va formando en los jóvenes la importancia de alcanzar una pareja y de asumir una vida de adultos, con lo que ello implica en términos de independencia, es decir, trabajar, tener ingresos, etc. Los propios maestros no ven que su presencia en la escuela cambie esta situación. Hay cierta frustración acompañada de resignación, por lo que se cumple con desarrollar la programación escolar, pero ello no implica que haya el convencimiento de lograr que la escuela genere cambios importantes en su futuro.

> La educación aquí, en la Amazonía, es baja en comparación de la costa, los mismos estudiantes, no tanto que le ponen empeño al estudio, generalmente observo yo que lo hacen por cumplir, pero de que tengan aspiraciones para adelante son contaditos, ellos con tal de terminar […] la mayoría espera terminar su quinto y después ya formar hogar, ir más allá no, por factor económico. Los jóvenes no tienen otras aspiraciones por las mismas actitudes de los padres, ven que los padres solo se dedican a su chacra o la pesca […] hay otros que sí tienen aspiraciones, pero no tienen los recursos, así que se dedican a buscar trabajo, nada más. (Isidoro, 48 años; profesor)

La tarea de pensar y luchar por un nuevo horizonte de sentido histórico de la educación rural es la tarea de la época y es particularmente urgente, por dos razones relacionadas entre sí: en primer lugar, vivimos en una época en que la idea de que no hay otra alternativa al capitalismo logró un grado de aceptación sin precedentes en la historia del capitalismo; y, en segundo lugar, buscamos nuevas formas de organización de la educación y la economía basadas en la igualdad, la solidaridad, la defensa y protección del medio ambiente para la vida y el Buen Vivir (De Sousa, 2012).

La educación rural en el Perú, en más de treinta años de neoliberalismo, es insostenible en el sentido social, económico, cultural, político y ecológico (Max-Neef, 2001). La educación y la política económica y social tiene la lógica del derrame, "chorreo" y/ "goteo", exacerba el egoísmo, el individualismo y el ansia de ganar dinero a costa de la depredación y mercantilización de la ecología (Kliksberg, 2002).

La educación y el futuro también se asocian a la política social y lo que ofrece en forma de asistencia, recayendo en asistencialismo cuando se ponen por delante los beneficios económicos que el bienestar integral de los NNA, o como en este caso cuando el sistema establece requisitos menores y, con ello, refuerzan el conformismo y se fortalece un círculo vicioso que no permite mejorar la calidad de la educación.

> […] hablando con los estudiantes que han llegado a quinto, que son una promoción de cinco alumnos de quinto, se les preguntaba ahí: ¿cuál es tu futuro?, ¿qué vas a hacer cuando acabes el quinto año de secundaria? Todos dicen que quieren ser profesores, para que trabajen en la comunidad enseñando en educación primaria, pues solo se exige quinto de secundaria para enseñar. Eso pasa porque los profesores de primaria aquí ganan más que nosotros, es un trabajo fijo, un contratado está ganando 2200 soles, aparte ellos ganan 500 soles más por la lejanía. Hay muchos caseríos que envían a sus hijos a esta escuela, porque no hay otros colegios a dónde acudir. (Sonia, 50 años; antiguo acompañante pedagógico)

La repitencia y el abandono escolar son problemas que el sistema educativo viene tratando de reducir a lo largo de varias décadas. El proceso del crecimiento económico, el aumento poblacional y todos los efectos relativos a este crecimiento de la economía, la ampliación de zonas de extracción y las tecnologías de información y comunicación han apoyado en la reducción de estos fenómenos, aunque no así de la naturaleza y fundamentos de su existencia; por ello, a pesar de todo, siguen persistiendo. La naturaleza de los problemas

sociales en la educación sigue presente en la medida que están basadas en las profundas desigualdades existentes en la sociedad, que siempre se remite a la diferenciación entre el desarrollo capitalista urbano y la ruralidad considerada como no desarrollo.

> Hay un grupo de estudiantes que tienen más edad, los más grandes son los que presentan más problemas, ellos casi siempre son "del campo" repiten y repiten […] aquí por lo de juntos si los matrícula, pero repiten igual. (Hortensia, 34 años; auxiliar de educación)

Las dificultades en la implementación de servicios educativos en áreas rurales están estrechamente ligadas a las dimensiones de la vida y la interacción en sociedad. Es evidente que la gestión académica en estas zonas se conecta directamente con los objetivos educativos de formación integral. La lejanía geográfica y el abandono estructural han generado condiciones adversas para los docentes rurales, quienes enfrentan carencias significativas en infraestructura y tecnología. La falta de acceso a capacitaciones y recursos, tanto virtuales como presenciales, ha limitado su actualización profesional. La falta de recursos y el encarecimiento de la vida en estas zonas rurales, debido a la dependencia de productos de los centros urbanos y las dificultades de transporte, han generado una brecha significativa en la calidad de la educación rural. Además, la resistencia cultural y la preservación de las lenguas originarias han planteado desafíos adicionales en la implementación de modelos educativos alternativos.

Las desigualdades sociales y la falta de instituciones y apoyo estatal en las zonas rurales han dado lugar a prácticas sociales nocivas y al fortalecimiento de criterios de prestigio social contraproducentes para los jóvenes en formación. El consumismo y la búsqueda constante del goce han permeado la sociedad, afectando la forma en que se percibe la educación y el papel del individuo en la sociedad. En este contexto, la responsabilidad individual se ha vuelto fundamental, dejando de lado la responsabilidad del Estado y las instituciones. Para abordar estas problemáticas, es necesario desarrollar estrategias que promuevan un desarrollo integral y autónomo en las zonas rurales. Esto implica superar las desigualdades sociales, establecer modelos educativos que valoren las tradiciones locales y las lógicas económicas propias de estas comunidades y brindar oportunidades reales de progreso que vayan más allá del consumismo superficial; solo así se podrá construir un futuro sostenible y equitativo para las zonas rurales y sus habitantes.

6.10 Contextualización educativa: problematización de las condiciones de la ruralidad con fines pedagógicos

En la educación rural se pierde de vista la importancia de contar con una estrategia de articulación entre las enseñanzas impartidas en el aula, guiadas por el Currículum, y las enseñanzas impartidas en la sociedad, guiadas por las practicas sociales, económicas y culturales. En teoría, la educación se debe recuperar de esa realidad, es decir, de esas prácticas sociales, los insumos necesarios para contextualizar; sin embargo, todas las otras condiciones preexistentes, estructurales y determinantes de la ruralidad no permiten que ello sea viable. Los docentes que ganan una plaza en el ámbito rural llegan con un tipo de trabajo del área urbana, por lo que asumen que deben exigir menos o establecer metas menores en cuanto al logro de aprendizajes, como se señala en los testimonios.

> Nos guiamos del Currículum, pero tenemos que adaptarlo. Nos dan para trabajar con libros, usamos los de JEC. Sin embargo, la mayoría no entiende; por ello, lo que estoy haciendo es adecuar mi clase al nivel que están ellos. (Ruth, 36 años; docente)

Pero ¿realmente es necesario establecer un menor nivel para el área rural o esto responde a un prejuicio? ¿La educación termina siendo un asunto meramente pedagógico o debe remitirse a otros aspectos más vivenciales de la cotidianeidad? ¿Es posible pensar una educación más allá de los contenidos, de las unidades y de las sesiones de aprendizaje y más cerca de los principios que hagan viable y funcional a la sociedad? Si es así, ¿qué valores y principios pueden ser aquellos que sirvan para estructurar a la sociedad y propiciar escenarios de aprendizajes escalables a la sociedad en su conjunto y que tengan efectos en los procesos de desarrollo a nivel microlocal, local, regional y nacional?

> Algunos profesores sí tratan de trabajar con el contexto de la zona; lo hacen, por ejemplo, allá en la lumbre para enseñar ecuaciones; el profesor de Matemática los enseñaba con las vacas, con la chacra; pero nos son todos, son algunos. Lo que pasa es que también, a veces, las directivas pueden salir de acá, pero es más que todo el compromiso del docente, en algunos casos. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

El sistema educativo reducido a una pedagogía de la obediencia ha favorecido una visión fragmentaria del mundo, rompiendo con la cultura y, así, deslegitimando la educación (Capra, 1992). De alguna manera, la educación convencional sigue reproduciendo esa lógica de dominación basada en civilizar a los incivilizados; por ello, la cultura del vencedor y su modelo de sociedad se expresan en la forma y contenidos que expone el

sistema, es decir, se impone una nueva evangelización, como señala Wallerstein (2007). Los esfuerzos individuales realizados por los docentes resultan ser acciones de carácter extraordinario y que se remiten únicamente a lo pedagógico, no se identifican improntas con otros basamentos por fuera del Currículum establecido. Por ello, enseñar exige respeto a los saberes de los educandos; enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación y autoritarismo; enseñar exige la reflexión crítica sobre la práctica educativa (Freire, 1998).

> El inconveniente que también hay buenas prácticas pedagógicas en la zona rural, aprovechando el contexto, sus recursos que tiene, pero no son difundidas. Hacen sus trabajos usando los recursos que tiene la comunidad, pero ahí queda, no se le promociona, no se da apertura como experiencias exitosas para enseñar o promover, quién sabe, o ilustrar a los docentes que lo llevan a cabo. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

La ausencia de procesos de empoderamiento comunitario y también de los actores educativos dificulta que se tomen en serio las iniciativas extraordinarias o que estas se conecten con otras lógicas de desarrollo o movilización social de carácter local o regional. El uso de la noción de derechos humanos se presenta altamente eficiente para exponer la barbarie de los pueblos indígenas y sus derechos, por lo que se piensa la educación como una instancia para sacarlos de esa condición de barbarie (Wallerstein, 2007). Es probable que las principales limitaciones en la mejora de aprendizajes y de los procesos de diversificación curricular se remitan a que se convierten en un asunto técnico únicamente y no en un asunto multidimensional y complejo de la sociedad rural, con resistencia sociocultural, opresión del Estado y el capital, desigualdades sociales estructurales.

> Los docentes tendrían que contextualizar la realidad de la comunidad con lo que envía el Minedu. Porque tú también tienes que poner lo que ves en la realidad educativa, creo que se hace, hay por ahí fallas, pero se viene haciendo. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

Entre la idealización y la realidad, la educación secundaria rural resulta siendo un espacio donde principalmente los docentes son actores ajenos y con permanencia temporal, porque las plazas docentes son vistas como un trampolín para acceder, más adelante, a una plaza en zonas urbanas, por lo que suelen presentar documentos para hacer su cambio, que aunque no ocurra inmediatamente, denota un interés por salir de la zona y, en ese sentido, no hay una identificación concreta con la zona en la que se nombraron. En otros

casos es visto como algo seguro a largo plazo, por lo que muchos docentes suelen pedir licencias temporales sin goce de haber para trabajar como contratados en instituciones educativas privadas o en proyectos de la sociedad civil u otros desarrollados por alguna de las instancias del sector.

No hay una política de Estado clara y aplicable que redunde en una carrera docente en las áreas rurales. Esta realidad genera que la permanencia de los docentes en el ámbito rural sea variable, cambiante y poco constante, por lo que las condiciones propias de la ruralidad pueden presentarse como novedad para cada nuevo docente que se integra. Así, aspectos como la lengua, las costumbres, las formas de organización social, de autoridad u otros aspectos de la vida cotidiana o que tienen efectos en los estudiantes deben ser redescubiertos de forma permanente.

> Hay algunas comunidades, muy pequeñas, a una hora de Cajamarca, que hablan quechua, comunidades pequeñas como la de Chetilla. En algunos casos, todavía usan vestimenta típica en el colegio, chal de colores y su vestimenta típica de campesinos. El director nos preguntó si tenían que ir así o tenían que cambiar. Algún director anterior quiso cambiar eso, pero generó un poco de problemas. Nosotros les dijimos que no porque era su identidad cultural de los estudiantes. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

La búsqueda por mejorar en lo educativo se conecta, muchas veces, con la búsqueda por lograr imponer el modelo de educación urbana en el ámbito rural, con sus métodos, sus capacitaciones, su tecnología y su modelo de gestión. Repetidamente, la orientación de mejora se conectará con ese horizonte de aparente éxito educativo, lo que en realidad derivará en un proceso de tensión permanente entre lo que se pretende enseñar y la forma en que se pretende enseñar y lo que se aprende, y la manera en que esos aprendizajes son asimilados por los estudiantes. La familia aparece como un espacio clave de interacción, muy potencial para hacer frente a este contexto, no como un espacio aparte o aislado del proceso educativo, sino quizás como la estrategia de afrontamiento más potencial que exista. Como señala Rodríguez (2018),

> La educación familiar se decanta a través de las prácticas que las familias construyen en sus relaciones intergeneracionales cotidianas en las que, de alguna manera, se expresa su historia y su contexto. Prácticas que se traducen en acciones intencionales o no intencionales realizadas por algunos integrantes de la familia y que promueven aprendizajes nocionales, valorativos y prácticos. Se identifican tres tipos de contenidos:

> nocionales (datos y conceptos), prácticos (habilidades y destrezas) y axiológicos (afectivos, actitudinales y sentimientos) que aportan a la construcción de sentido de quien los aprende. (p. 148)

Las descripciones de la realidad educativa, a la vista de sus docentes en áreas rurales, permiten una mejor comprensión de las diversas variables que entran en juego en el cumplimiento de sus roles y funciones.

> He llegado aquí hace tres semanas, antes de esto estuve en varios colegios rurales, he postulado a nombramiento, pero aún no he logrado vacante. El Minedu te da parámetros, pero básicamente están guiados para la zona de la costa y la zona urbana, y aquí no se aplica, es complicado aplicarlo, complicadísimo. A mí me guía la programación de todo el año, las unidades, los campos temáticos. (Mercedes, 36 años; docente)

Para un docente titulado que aún no ha accedido a nombramiento, no es difícil acceder a una plaza de contrato en ámbito rural, ya que muchas de esas plazas quedan desiertas año tras año; por ello, los requisitos que piden suelen ser asequibles. Incluso al no cubrirse las plazas, se suele rebajar los requisitos para lograr contratar el número de docentes necesarios. Los esfuerzos del sector para atender estos problemas han derivado en diferentes iniciativas; por ejemplo, el trabajo en red para lograr una diversificación curricular que pueda realizarse de manera consensuada en una zona con características similares. De tal forma que los acompañantes pedagógicos o quienes hagan sus veces de la UGEL o de comisiones colegiadas por el director de la institución educativa puedan lograr una mayor cobertura al juntar al grupo de docentes de un distrito o de un centro poblado.

> […] nosotros trabajamos en un distrito y trabajamos en red. Eso significa reunirnos las I. E. de todo el distrito, cuando nos reunimos somos 100 a 150 maestros. Lo que se trata es de integrarlo, lo que se pedía es que trabajemos una unidad que sea aplicable a todo el colegio, no solo el grado. (Mercedes, 36 años; docente)

Tanto en los espacios de las redes o en espacios colaborativos en la institución educativa, especialmente las que han contado con acompañamiento pedagógico, se ha logrado hacer procesos de contextualización, incorporando las problemáticas de la zona o la realidad social, económica y cultural, insumos con los que se puede desarrollar unidades de aprendizaje y, de manera transversal, proyectos que puedan realizarse y ser viables en las diferentes áreas.

> Para la contextualización, incorporamos la realidad, los productos de la zona, etc. Cada tutor trae los problemas de los estudiantes, por ejemplo, las familias disfuncionales, un caso son los estudiantes que viven solo con su mamá o su papá, o viven con sus abuelos o tíos, porque son de zonas alejadas. (Mercedes, 36 años; docente)

> De la naturaleza tenemos, por ejemplo, lo que podemos trabajar en CyT; yo les digo que los aprendizajes no son solo en el aula, sino afuera también. Y muchas veces también observando afuera recogemos un aprendizaje significativo. Incorporamos aspectos relativos a las plantas, los suelos, las plantaciones con los muchachos y le resultaba muy bien al profesor. Se trataba de sacar a los muchachos afuera (del aula) para lograr un aprendizaje significativo. (Ruth, 36 años; docente:)

> A los chicos, a veces se les pide algún tipo de material que de repente haya en su entorno, Por ejemplo, en mi área yo les pido corteza de los árboles, tubérculos, cereales, menestras, trabajamos con esas cositas. (Profesora: Noemí, 56)

En este contexto de la ruralidad, las y los docentes entrevistados incorporan aspectos relevantes de su entorno como, por ejemplo, los problemas familiares que enfrentan sus estudiantes, muchos de ellos con familias disfuncionales y/o la vivencia con parientes debido a la lejanía de sus hogares. Además, aprovechan la naturaleza y los recursos locales para brindar aprendizajes significativos, sacando a los estudiantes del aula y enseñándoles sobre temas de Ciencia y Tecnología relacionados con plantas, suelos y plantaciones. También toman en cuenta eventos importantes en la comunidad, como aniversarios u otros acontecimientos, para que los estudiantes comprendan la historia y la importancia de su entorno. De esta manera, los docentes se esfuerzan por adaptar la enseñanza a la realidad y a las necesidades específicas de sus alumnos, haciendo que la educación sea más relevante y significativa para ellos.

> […] cuando es aniversario del pueblo, las sesiones giran en torno a ello, los maestros les hacen conocer a los muchachos sobre la historia de la comunidad un poquito, la importancia de por qué se está celebrando, así más o menos, pero en forma general todo, no llegamos a tanto. (Isidoro, 48 años; profesor)

> […] hoy en día, nos están pidiendo justamente que desarrollemos nuestros temas, basado en lo que existe en nuestra localidad; por ejemplo, aquí los hijos de la mayoría prácticamente son hijos de mineros o de agricultores, eso se utiliza, ya que nos obligan prácticamente los de la UGEL que debemos tratar temas que netamente están referidos a su localidad. (Manuel, 50 años; profesor)

Entonces, en la interacción de los sujetos que enseñan y aprenden; en los contenidos de aprendizaje y enseñanza, así como en la organización de estos contenidos; en los métodos de enseñar y de aprender; en los recursos de enseñanza y aprendizaje; en la infraestructura, mobiliario y equipos; en el sistema de evaluación; en el modelo de gestión educativa, etc., toda práctica educativa debe nutrirse de estos saberes. La realidad de los pueblos rurales no puede ser considerada como una simple "contextualización" del saber occidental ni mucho menos como "saberes previos", sino como un espacio de reflexión, creación y recreación de nuestros conocimientos desde las perspectivas y visiones de cada horizonte histórico cultural y, en esta interacción, dar lugar a nuevos conocimientos (Medina, 2015).

Entonces, cabe preguntarnos: ¿quiénes son los más aptos para determinar cómo vivir, qué enseñar, cómo enseñar, para qué educar y cómo hacer útil y significativa esa educación? Pues son las propias poblaciones rurales las que deben poder tener los márgenes de decisión para decidirlo. Los diversos particularismos que se expresan en la ruralidad representan una oportunidad para el sistema educativo, no un problema, pues su reconocimiento permite un escenario de viabilidad para la población entre connacionales que comparten diversas identidades que han estado en contradicción, visibilización y estigmatización durante siglos, por lo que, de fondo, lo que existe es un problema que se basa en la estructuración del poder.

La forma en que se ha enfocado el desarrollo mundial ha puesto a la ruralidad como un espacio de extracción de riquezas; por ello, les interesa desruralizar, es decir, designar técnicamente con criterios definidos en instancias estatales los niveles de ruralidad y de urbanidad, quitándole esa condición a múltiples zonas rurales. El sistema educativo es funcional a ello, pues favorece la incorporación de ese modelo de pensamiento en los NNA que se encuentran en formación. La cultura, el conocimiento y la educación expresan en todo su esplendor el modelo de dominación que, dada su condición de crisis, no puede evitar evidenciarlo también, mostrándose decadente y en ruinas. Así, la educación pareciera no solo no servir mucho para atender los grandes males de la sociedad, sino que no parece encontrarse la forma de replantearse a sí misma, cayendo en un círculo vicioso del que no logra salir.

Para Wallerstein (2004), el sistema solo se puede entender en su integralidad y, por lo tanto, en el curso del estudio de la totalidad social. Toma el enfoque interdisciplinario

del análisis de la totalidad y el mundo como unidad desde antes del sistema-mundo moderno; es decir, hubo un antes y también habrá un después. Toma un enfoque transdisciplinario, holístico y cuestiona la visión fragmentaria de la realidad, pues considera que no tiene ningún sentido. Da cuenta de un sistema que gobierna el mundo y pone de relieve que ese dominio se basa en la diferenciación de unos frente a otros, y donde todo se define en la geopolítica mundial de relaciones y dominio, pues en la medida que los países se incorporan a las alianzas con las potencias se podrían beneficiar de esa relación; por ello, deben elegir bien. En ese escenario, el mercado emerge como un hecho concreto y consumado, como el espacio privilegiado del capitalismo, donde la "unidad doméstica", en palabras de Wallerstein, es el soporte económico real de la acumulación. El Estado responde a las características de la modernidad y toma forma en su seno, de tal manera que es funcional a su filosofía de poder y mantenimiento de las relaciones de producción y dominación.

En ese sentido, la educación debe establecer una articulación entre las enseñanzas del aula y las prácticas sociales, económicas y culturales de la sociedad, pero las condiciones estructurales y determinantes de la ruralidad dificultan esta integración. Consideramos importante cuestionar si es necesario establecer un menor nivel educativo en áreas rurales y ponemos en discusión la posibilidad de una educación más allá de contenidos y sesiones de aprendizaje, conectada con principios que beneficien a la sociedad en su conjunto.

El sistema educativo sigue reproduciendo una lógica de dominación que no permite un enfoque multidimensional y complejo de la educación rural, lo cual se traslada al aula. Además, la falta de empoderamiento comunitario y de los actores educativos dificulta el reconocimiento de las iniciativas y experiencias exitosas en la zona rural, por lo que la participación activa de las comunidades será clave en el diseño y gestión de su propia educación.

Esto puede ser posible si se lo proponen los maestros y las poblaciones rurales; ello puede revolucionar la cultura y construir nuevas subjetividades, capacidades, habilidades y actitudes críticas y creativas que coadyuvarán a transformar la economía, la convivencia social y la política para conquistar bienestar, equidad, justicia social y armonía con la naturaleza que nos permita el Buen Vivir (Murrugarra, 2023).

CAPÍTULO VII

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA RURAL CONTEMPORÁNEA

La secundaria rural peruana contemporánea enfrenta diversos desafíos y características específicas. El acceso y la cobertura educativa siguen siendo una preocupación debido a la distancia geográfica y la falta de infraestructura adecuada. La calidad educativa también es un tema relevante, ya que los recursos limitados afectan la formación docente y la disponibilidad de material didáctico. Además, estas escuelas atienden a estudiantes provenientes de comunidades con contextos socioeconómicos diversos, lo que influye en las dinámicas educativas. La diversidad cultural y lingüística es otra faceta importante, ya que muchas secundarias rurales albergan estudiantes de comunidades indígenas con sus propias lenguas y tradiciones. Los docentes deben enfrentar desafíos pedagógicos para adaptar sus estrategias de enseñanza y promover un enfoque intercultural que respete la diversidad.

En este contexto, es esencial impulsar políticas educativas que reconozcan las particularidades y necesidades de la educación secundaria rural que contribuya a un aprendizaje placentero, vital, gozoso, lúdico, donde el maestro goza con los descubrimientos de sus estudiantes y, de este modo, persevera en su rol docente y comparte su alegría y satisfacciones con los colegas, en un clima de colaboración y solidaridad (Murrugarra, 2023). Asimismo, el docente de la educación rural tiene la responsabilidad histórica de formar a las nuevas generaciones para que luchen por la equidad, la justicia social y una mejor educación para todos los estudiantes, a fin de que sean ciudadanos sentipensantes y, así, fortalezcan las organizaciones sociales comunitarias para coadyuvar a la construcción de una sociedad más democrática, justa, digna y humana.

Desde hace décadas, el Estado implementa la política educativa descentralizada en los tres niveles de Gobierno: nacional, regional y local, buscando mejorar las condiciones de vida de la población rural, para lo cual desarrolla estrategias intersectoriales, con la finalidad de aliviar los niveles de desigualdad, pobreza y pobreza extrema, a través de programas de promoción social para el desarrollo humano. No obstante los esfuerzos realizados en la educación rural, los resultados han sido poco significativos, debido a la gran heterogeneidad de la población rural, donde la política económica neoliberal ha ejercido, y ejerce, un papel central en el rumbo que debe guiar a las políticas educativas (Gentili, 2013).

Por ello, es importante revisar cuáles son las problemáticas a las que se les otorga mayor prioridad en la política social. Ramírez (2006) analiza las condiciones de pobreza, desigualdad, conflicto interno, poblaciones vulnerables, diversidad lingüística, estructura del sistema educativo, atención educativa en el área rural y sus problemáticas sociales, dando cuenta cómo las políticas públicas se vienen implementando en el ámbito rural y cómo su déficit afecta la formación de nuevas generaciones.

Lo antes mencionado se corrobora con el abandono de parte del Estado, tanto de la educación rural como de la educación urbana. No obstante que la Décima Segunda Política de Estado reconoce que garantizará el acceso universal a una educación gratuita, atendiendo la diversidad étnico-cultural y sociolingüístico del país, así como la eliminación de las brechas de calidad entre la educación pública y privada o la educación rural y urbana, para fomentar la equidad en el acceso a mejores oportunidades para el desarrollo de capacidades y habilidades de los estudiantes (Políticas de Estado del Acuerdo Nacional, 2007).

Sin embargo, la realidad de la educación rural en el Perú atraviesa por múltiples problemas, como escuelas en estado lamentable, docentes mal remunerados, desvocacionalizados, maltratados y de espaldas a los problemas y expectativas de las y los estudiantes y padres de familia, además de tener un currículo fuera del contexto del área rural que no promueve la cohesión social, el sentido de pertenencia e identidad de las y los estudiantes con su comunidad.

Los retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos (Cornejo, 2012) requiere de voluntad política y consenso educativo que posibiliten las reformas necesarias, desde la toma de decisiones, los cambios de ruta, la descentralización, el financiamiento, la infraestructura y el equipamiento, etc., con un anclaje en un conjunto de exigencias éticas. Todo ello para conocer el mundo vivencial de las y los adolescentes o jóvenes que dejaron la escuela, con el fin de retroalimentar las políticas públicas desde un nuevo análisis de la relación entre maestros y estudiantes (Van Duke, 2012).

La secundaria rural peruana contemporánea enfrenta una serie de desafíos complejos y específicos que afectan la calidad y equidad educativa en estas zonas. El acceso y la cobertura, la diversidad cultural y lingüística de las y los estudiantes exige una adaptación de las estrategias pedagógicas y sociales. Para abordar estas problemáticas, es esencial impulsar políticas educativas que reconozcan las particularidades y

necesidades de las secundarias rurales, buscando la equidad y calidad educativa para todos los estudiantes. Resulta importante observar aspectos como la voluntad política y el consenso educativo para llevar a cabo reformas necesarias y mejorar la calidad. En conjunto, estas perspectivas de análisis y los hallazgos refuerzan la importancia de abordar integralmente los problemas que enfrenta la secundaria rural peruana contemporánea.

7.1 El escenario problemático de la educación rural: ¿hacia dónde vamos?

A pesar de los avances en cobertura y acceso en la educación rural en el Perú, el rendimiento académico de los estudiantes aún no ha mejorado significativamente. En el nivel secundario hay todavía problemas importantes de deserción escolar y brechas de género que dificultan el logro de mejores resultados educativos. Se han realizado muchos esfuerzos valiosos en este sentido, aunque subsisten desafíos importantes, especialmente en las áreas rurales, que son los más complejos en el sistema educativo del país. Son innegables algunos avances en la educación rural en el Perú, pero hay problemas críticos que deben ser abordados para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y cerrar las brechas en la educación. En el 2018, el Minedu publicó el Decreto Supremo N.º 013-2018-MINEDU, que se sustenta en el Intituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) para definir ruralidad:

> […] el área rural o centro poblado rural es aquel que no tiene más de 100 viviendas agrupadas contiguamente, ni es capital de distrito; o que, teniendo más de 100 viviendas, estas se encuentran dispersas o diseminadas sin formar bloques o núcleos (INEI, 1993). Esta definición plantea lo urbano y rural como una dicotomía, sin contemplar los constantes cambios e interrelaciones que confluyen a través de ambos espacios. […] Según el INEI, hay 31 millones 237 mil 385 habitantes en territorio peruano, dicha cifra considera a la población censada (29 381 884) y omitida. Según el área geográfica, tenemos que el 20,6% de la población reside en zonas rurales (6 069 991 personas), de las cuales los hombres son 3 073 271 y las mujeres 2 9967207. (Minedu, 2018, numeral 1.4.3, inciso a)

En este diagnóstico se exponen los principales aspectos problemáticos de la educación rural. Entre las cifras más resaltantes, destacan que más del 20 % de la población peruana vive en zona rural; más del 43 % de la población rural es categorizada como pobre; más de tres millones de adultos no han iniciado o culminado la educación básica; el 24 % de

estudiantes matriculados en la secundaria rural presentan retraso escolar, mientras que este retraso en área urbana es de 7.4 %; y que más de doce mil instituciones educativas son multigrado y cuentan con un solo docente. Respecto de la condición y vulnerabilidad de las mujeres, señala que el 8.7 % de las mujeres de 15 y más años son consideradas analfabetas, lo que representa un incremento del 23.5 % respecto de las zonas urbanas; el 46 % de las mujeres peruanas de 14 y 29 años no tienen ingresos propios y dependen económicamente de un hombre; más del 22 % de adolescentes mujeres de 15 a 19 años están o estuvieron embarazadas, mientras que ocho de cada diez adolescentes que están embarazadas abandonan la escuela.

En la misma política de educación rural se toma como fundamento el Informe de Adjuntía N.º 017-2013-DP-AAE, realizado por la Defensoría del Pueblo, con base en la visita de 412 instituciones educativas del área rural. En este documento se señala que en el 84 % de los colegios, sus estudiantes se trasladan a pie hasta su centro de estudios; el 26 % de estudiantes emplean entre media y una hora en llegar a su colegio; y el 14 % tardaría como máximo entre una y dos horas en llegar a su institución educativa.

El Ministerio de Educación llevó a cabo un estudio en el 2012, en el que se examinaron 190 instituciones educativas rurales y 192 instituciones educativas urbanas. Los resultados indicaron que, en promedio, se pierden cuatro días de clases al año en las escuelas rurales. En el 42 % de las instituciones educativas rurales, la suspensión de clases se debió a la realización de actividades o trámites con el Ministerio de Educación o sus organismos afiliados; en comparación, solo el 37 % de las instituciones educativas urbanas informaron haber suspendido clases por esta razón (DS N.º 013-2018-MINEDU).

En el Perú, la educación rural ha sido objeto de preocupación debido a sus desafíos únicos en comparación con la educación en las zonas urbanas. La investigación realizada por el Ministerio de Educación en el 2012 arrojó que la pérdida de días escolares en las escuelas rurales sigue siendo un problema importante, con un promedio de cuatro días perdidos al año. Además, la investigación reveló que más del 40 % de las instituciones educativas rurales encuestadas tuvieron que suspender clases debido a la realización de actividades o trámites con el Ministerio de Educación o sus organismos afiliados, en comparación con el 37 % de las instituciones educativas urbanas. Esta situación resalta la necesidad de prestar más atención a las necesidades específicas de la educación rural y

mejorar el sistema educativo para garantizar que los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad sin interrupciones innecesarias.

De acuerdo con la investigación de Patricia Oliart (2000), el promedio de escolaridad de las mujeres rurales de 15 y más años es de 3,7 años, y en los hombres es de 5,1. A los 17 años, el promedio de años de estudio aprobados en zonas rurales es de 6,4. Y ocho de cada diez niñas rurales de tercero de primaria y nueve de cada diez de cuarto grado tenían extraedad (Rivero, 2007). Esta situación exige la necesidad de prestar una mayor atención a las necesidades de la educación rural y, por ende, mejorar el sistema educativo para garantizar que los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad. Los intentos para innovar la educación rural son difíciles de concretar, debido a los limitados recursos económicos para implementar proyectos y programas de educación secundaria alternativa en áreas rurales.

En cuanto se refiere al acceso a los servicios de salud, el 77 % de jóvenes rurales tiene acceso y derecho a la salud, aunque este porcentaje no refleja la realidad concreta, debido a que incluye a los beneficiarios del Seguro Integral de Salud (SIS), sin tomar en cuenta la falta de postas médicas y hospitales en el área rural. Por otra parte, un tercio de los jóvenes rurales vive en viviendas precarias con una sola habitación; sin embargo, la mayoría de los hogares cuenta con al menos un celular, mientras que el uso de computadoras, tabletas, *laptops* y la conexión a Internet son muy limitadas. Asimismo, más del 81 % de los hogares, que tienen al menos un o una joven, cuentan con servicios básicos como: luz eléctrica, agua y desagüe. Y en el 90,5 % de los hogares en los que vive un o una joven, es la persona con mayor nivel educativo (Urrutia y Trivelli, 2019c).

Respecto a la descentralización educativa, en la educación rural un factor negativo es que, instalados los gobiernos regionales, la transferencia a las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Local (UGEL) se hizo sin mediar transformación alguna de su pesada y engorrosa carga burocrática, los bajos sueldos y la corrupción imperante (Iguiñez, 2005).

No obstante los problemas antes señalados, ha habido avances en la construcción de Proyectos Educativos Regionales (PER), como por ejemplo en Cajamarca, donde el PER se culminó con la activa participación del COPARE, que tenía un comité técnico y una secretaría ejecutiva; se emitió una resolución directoral que incorpora el PER a los planes anuales de la UGEL. En Loreto, el proceso estuvo detenido; solo se llegaron a

formular los lineamientos de política educativa, a cargo de un grupo técnico designado por el gobierno regional; el COPARE se encuentra inactivo, sin embargo, en el 2006 se conformó el Foro Educativo Regional de Loreto. Y en La Libertad se elaboró una versión muy preliminar de lineamientos del PER; tiene un COPARE creado por ordenanza regional, con el protagonismo de los funcionarios del sector, su presidencia está a cargo de las DRE; la primera versión de estos lineamientos se aprobó el 30 de enero del 2007 y se presentó al presidente regional para lograr su apoyo político y, posteriormente, convocar a una consulta ciudadana (Rivero, 2007).

No podemos dejar de reconocer que los gobiernos regionales, a través de las DRE y UGEL, han intentado mejorar la educación rural. Sin embargo, en un esquema centralista, el Ministerio de Educación no ejerce un rol garante ni mucho menos, promotor, informante y articulador con los actores sociales de la educación rural, a fin de impulsar y dinamizar los esfuerzos de padres de familia, estudiantes, directores y docentes. El diálogo y la concertación entre el nivel central y los niveles regionales de las DRE y UGEL no forman parte de las estrategias institucionales, en especial de las instituciones educativas de las áreas rurales (Rivero, 2007).

7.2 La política educativa rural, antecedentes y modelos

En el Perú, hasta 1969, la escuela tradicional era oligárquica, pues estaba destinada a la nueva generación de los grupos dirigentes, destinada a su vez a convertirse en dirigente; pero no era oligárquica por su modo de enseñanza. Sin embargo, después de la reforma de la educación frustrada, la multiplicación de tipos de escuela, tanto en el área urbana como rural, contribuyeron a eternizar las diferencias sociales y económicas, pero tiende a crear estratificaciones sociales internas y da la impresión de tener una educación democrática, por ejemplo, formar un obrero manual calificado, un campesino y pequeño agricultor, etc. (Gadoti, 2008).

El servicio educativo de la secundaria evidencia dificultades para responder a los contextos de la ruralidad en su estructura, organización y funcionamiento; este hecho se evidencia a través de los reportes sobre los bajos niveles de logro de aprendizajes que obtienen las y los estudiantes en las áreas curriculares reportados cada año, a través de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE).

Entendemos que la gestión escolar en su estructura y organización debe generar condiciones favorables para que las y los estudiantes puedan desarrollar los aprendizajes. Por ende, elementos como la infraestructura, la accesibilidad a la sede de la institución educativa y el trabajo del personal docente y administrativo, junto con la participación de los padres y madres de familia, entre otros aspectos, son relevantes al ser considerados para el diseño de nuevos modelos de servicio educativo. Como resultado de la interacción de estos elementos, y dependiendo de las condiciones socioeconómicas y del territorio donde opera la institución educativa, se genera una determinada oferta y demanda de la educación secundaria en el ámbito rural.

7.2.1 Antecedentes en América Latina y el Perú

Entre los programas exitosos de educación secundaria rural en América Latina, se destaca el Servicio Educativo Rural de Colombia, creado en 1996 y que se centra en atender estudiantes mediante un modelo semipresencial. El enfoque de este modelo se basa en identificar las necesidades y potencialidades de cada comunidad, para luego diseñar ejes temáticos que aborden estas realidades. Esta propuesta también considera actividades sobre aprendizaje autónomo; proyectos en comunidad, de carácter productivo, culturales, tecnológicos o artísticos; y, de manera fundamental, trabajo colaborativo y autogestión.

Colombia cuenta con otra iniciativa exitosa en educación rural: el Programa de Posprimaria Rural, que se implementó en 1990 y se enfoca en jóvenes rurales. Este programa busca optimizar los recursos disponibles al enfatizar en la pertinencia y calidad educativa mediante la combinación de procesos de educación formal, no formal e informal. Uno de sus componentes principales es la participación activa de la comunidad en la escuela y el desarrollo de proyectos pedagógicos productivos. Además, otro modelo exitoso es la Telesecundaria, iniciativa que comenzó en México, en 1969, y está dirigida a estudiantes de entre 12 y 17 años que viven en zonas rurales. La Telesecundaria también promueve el desarrollo de proyectos pedagógicos productivos.

Desde 1974, en Honduras se ha implementado el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), como un programa de educación formal, pero por fuera del sistema escolar, que ofrece educación secundaria a personas mayores de 15 años que residen en zonas rurales. Este sistema se organiza en tres niveles, cada uno de los cuales consta de dos grados académicos. Un estudio sobre el impacto del SAT, llevado a cabo por Patrick J. McEwan

y otros (2015), encontró que los estudiantes de este sistema lograron niveles de aprendizaje superiores a los de las escuelas públicas tradicionales. Además, varios trabajos han destacado que el SAT tiene un impacto positivo en el empoderamiento de las mujeres y los jóvenes en general, en relación con aspectos relacionados con la ciudadanía.

Estos son algunos de los modelos y experiencias que han inspirado la implementación y diversificación de la secundaria rural, tal como veremos en los propios modelos implementados en el Perú.

7.2.2 Los fundamentos de la educación básica, modelos y proceso de periodización

La Educación Básica Regular (EBR) en el Perú ofrece educación secundaria en tres modalidades: presencial, a distancia y en alternancia. En esta sección reseñaremos algunas de las características más relevantes de cada modalidad, particularmente en relación con sus orígenes, gestión y propuesta pedagógica y curricular. La educación secundaria en nuestro país es el tercer nivel de la EBR y está dirigida a las y los adolescentes que hayan aprobado el sexto grado de primaria (artículo 74, Normas Legales, 2004; Ministerio de Educación [MED], 2009d). Para el año 2009, el sistema educativo peruano contaba con 12 005 instituciones educativas (I. E.) en el nivel secundario, atendiendo a poco más de dos millones y medio de estudiantes (Estadística de la Calidad Educativa [ESCALE], s. f.).

La educación secundaria presencial se desarrolla tanto en áreas urbanas como rurales, por lo que es la modalidad que predomina en el Perú y la que se lleva implementando por más tiempo (MED, 2009a), representando el 98.7 % de los colegios y atendiendo a 2 550 237 estudiantes (ESCALE, s. f.). Las áreas curriculares correspondientes a este nivel y la distribución de tiempo de estos son los indicados para la EBR de nivel secundario. Adicionalmente, hace poco se sumó a la modalidad presencial un grupo de instituciones educativas denominadas EX ESMED, que son instituciones que anteriormente formaban parte del Programa de Educación Secundaria con Metodología a Distancia (ESMED) (Dirección de Educación Secundaria, 2009).

El programa ESMED inició sus actividades en el 2004 con el objetivo de atender a comunidades rurales con alta dispersión poblacional en la que existieran estudiantes excluidos del sistema de educación secundaria presencial en su comunidad o distrito; dos años después, en el 2006, las instituciones ESMED empezaron a funcionar. En cada

institución existían como mínimo dos docentes tutores, uno de Comunicación y otro de Matemática, que orientaban los aprendizajes de los estudiantes. El desarrollo de capacidades se realizaba a lo largo de cinco grados y el horario de asistencia era regular, es decir, de ocho de la mañana a dos de la tarde. En total, este programa se desarrolló en cinco regiones y funcionó hasta el 2008, año en el que estas instituciones educativas pasaron a funcionar como parte de la modalidad presencial.

La educación secundaria se orienta a la formación integral; es decir humanística, científica, tecnológica y de capacitación para el trabajo; permite el desarrollo cognitivo, orgánico, afectivo y espiritual del adolescente, teniendo en cuenta sus cambios físicos e identidad de género; promueve las capacidades que posibilitan al adolescente construir conocimientos, investigar y elaborar proyectos; guía al alumno en su proyecto de vida; y propicia el desarrollo de valores y actitudes que permitan la convivencia con otros y el respeto de normas (artículo 75, Normas Legales, 2004; MED, 2009b).

La duración del nivel de educación secundaria es de cinco años, que se dividen en dos ciclos: el ciclo VI, que comprende 1.º y 2.º de secundaria; y el ciclo VII, que incluye a 3.º, 4.º y 5.º de secundaria (MED, 2009d). El nivel de secundaria utiliza como documento base, para la selección y dosificación de contenidos y desarrollo de capacidades, el Diseño Curricular Nacional (DCN) 2009 (Normas Legales, 2004; MED, 2009c).

Si bien han existido varias propuestas curriculares en paralelo en los últimos años, la del 2009 es la última versión de este documento. En él se establece que el ciclo VI busca enfatizar el desarrollo de las capacidades, conocimientos, actitudes y valores adquiridos en el nivel inicial y primario, así como el desarrollo personal y vocacional del alumno.

El ciclo VII, por su parte, busca la consolidación de lo trabajado en ciclos anteriores y el fortalecimiento de la identidad, ciudadanía y formación para el trabajo (artículo 76, Normas Legales, 2004; MED, 2009c). Este último ciclo constituye un punto importante en la formación, ya que los últimos años del nivel secundario se centran en la capacitación para el trabajo, de manera que los estudiantes adquieran aprendizajes laborales específicos que se encuentren relacionados al desarrollo de su propia comunidad (artículo 36, Normas Legales, 2004; MED, 2009b).

De acuerdo con las “Directivas para el desarrollo del año escolar” (MED, 2009c), los estudiantes deben recibir 7 horas lectivas diarias, 35 semanales y, como mínimo, 1200 anuales. Además, el DCN (2009c) indica que entre las áreas curriculares que la educación

secundaria debe contemplar se encuentran Matemática y Comunicación, con una distribución de 4 horas semanales cada uno, como mínimo, en todos los grados, y Educación para el Trabajo, cuyo mínimo de horas estipuladas son de 2 horas semanales.

En total, las horas de clase recibidas en el nivel de secundaria deben sumar 29 horas, a lo que se le añaden 6 horas de libre disponibilidad (MED, 2009c). El uso de las horas de libre disponibilidad en este nivel tiene en consideración la Movilización Nacional por la Comprensión Lectora (para 2.º, 3.º y 4.º grado, 3 horas semanales, de forma obligatoria; en tanto que, para 1.º y 5.º grado, según el plan de estudios), enseñanza del idioma inglés, enseñanza de lenguas originarias y Educación para el Trabajo (MED, 2009c). Además, este espacio tiene entre sus prioridades las áreas de Comunicación, Matemática y Educación para el Trabajo (MED, 2009d).

El Minedu ha desarrollado y viene generando propuestas educativas adaptadas al contexto de la ruralidad, buscando responder a las necesidades y demandas de los niños, niñas y adolescentes en edad de cursar estudios secundarios. Por ese motivo, se formularon modelos de servicio educativo flexible, semipresencial y a distancia, con la finalidad de enfrentar los déficits educativos, la pobreza y la inequidad. Sin embargo, para ello será necesario que la sociedad tenga la capacidad de asumir la educación como una cuestión de la más alta prioridad, y que se busque consensos para invertir en ella y mejorarla en términos de calidad (Kliksberg, 2002).

En el 2013, la Dirección de Educación Secundaria del Minedu propuso incluir otros aspectos dentro del trabajo a favor del nivel secundaria, tales como la dispersión poblacional, la diversidad cultural, social y económica, las poblaciones vulnerables en las urbes y zonas rurales, etc. Ese año presentó el documento “Plan estratégico para la construcción de la nueva secundaria 2013-2030”, cuyo diagnóstico señala que si bien la educación secundaria experimenta una tendencia a la universalización, la calidad del servicio está condicionada negativamente por diversos factores, sobre todo en contextos de alta dispersión poblacional y de diversidad cultural.

Las referencia a la educación rural siempre nos han llevado a pensar en los extremos de la ruralidad; por ello, hablar de ruralidad suele ser pensado en el marco de las estrategias de educación intercultural bilingüe, especialmente en la aplicación de modelos educativos aplicados a comunidades amazónicas. Muchas de las iniciativas impulsadas desde el Minedu son el resultado de un trabajo previo desarrollado por

organizaciones de la sociedad civil, y en todos los casos han contado con componentes basados en la formación de docentes y otras estrategias para atender profundos niveles de ruralidad, pero muy pocas de esas acciones atendieron, de manera diferenciada, a la mayor parte de estudiantes que viven en ambitos rurales y cuyas comunidades son consideradas de rural leve o intermedia.

A continuación, mostramos una línea de tiempo elaborada con diversas fuentes que nos permitirán ver el enfasis que tomó la política educativa rural desde el Minedu en las últimas decadas.

La primera etapa representa el impulso del modelo neoliberal de los noventa, cuyo énfasis homogeneizador y carencialista no contempló la complejidad y diversidad multicultural de la ruralidad. En esta primera etapa recogemos algunas iniciativas, que aunque comenzaron a finales de los ochenta, se proyectaron hacia mediados de los noventa.

- **1970-actualidad:** en colaboración con el Estado y la Iglesia católica, Fe y Alegría asume la responsabilidad de la administración y enseñanza en las escuelas rurales. Como estrategia o enfoque, las escuelas rurales en una determinada área geográfica se organizan mediante una red educativa rural que cuenta con un equipo de gestión. Cada red debe desarrollar su propio proyecto institucional y plan de estudios para los tres niveles educativos, priorizando aspectos como la interculturalidad, la equidad y la formación técnica y productiva. Esta iniciativa ha estado vigente desde 1970, pero alcanza su mayor cobertura hacia 1995, continuando su vigencia hasta la actualidad.

- **1988 a la fecha:** Proyecto de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía (FORMABIAP), que brinda formación docente a miembros de los grupos étnicos amazónicos. Aunque no necesariamente enseñan en su comunidad de origen, ejercen su labor docente en comunidades de su propio grupo étnico.

- **1988-1996:** Proyecto Escuelas Rurales Andinas (ERA), que desarrolló una estructura curricular diversificada para los seis grados de primaria en escuelas quechuas y aimaras; produjo guías metodológicas de evaluación, textos autoinstructivos para el docente (para la enseñanza de lengua materna y leer y escribir en quechua o aimara), textos complementarios para los cursos de Matemática y Ciencias Naturales, guías

de aprestamiento, textos de lengua materna y lengua secundaria, guías metodológicas y manuales para proyectos escolares complementarios (salud, biohuerto, granja).

- **1991:** Política nacional de educación intercultural y educación bilingüe intercultural (1991-1995).

- **1993:** se realizó un diagnóstico nacional de la educación, auspiciado por el Banco Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y Unesco, bajo la influencia de la Conferencia Mundial de Educación Para Todos de Jomptien, que se había desarrollado tres años antes, cuya conclusión principal fue que el país vivía una crisis educativa.

- **1993:** la Constitución Política del Perú, de 1993, establece una visión de la educación y de su abordaje en ámbitos rurales, resaltando su observación sobre el analfabetismo, la interculturalidad, las lenguas nativas, el papel de las comunidades campesinas y el Estado; sin embargo, su mayor falencia radica en la propia concepción general de la educación, debido a que no estaba orientada a contribuir a la transformación del país ni mucho menos "a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante, y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse su desarrollo sostenible del país y fomente su integración latinoamericana teniendo en cuenta los restos de un mundo globalizado" (Ley General de Educación 28044, 2003).

- **1994-2001:** Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP), que con financiamiento del BIRF y el BID implementan cambios en Currículum, la gestión educativa, los materiales, la capacitación docente, la medición de la calidad de los aprendizajes y, principalmente, la infraestructura educativa.

- **1995-2000:** Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), apoyado con el financiamiento del MECEP.

- **1996:** Normas para la gestión y desarrollo de actividades en los centros y programas educativos (RM 016-1996), que busca trabajar sobre la calidad de la educación mediante la revalorización de la carrera docente, la mejora en su práctica pedagógica, el empoderamiento de los directivos de las instituciones educativas y fortalecer el

apoyo en la mejora, reconstrucción o equipamiento de los centros educativos de zonas urbano marginales, de frontera o rurales.

- **1997:** Secretaría Técnica de Educación Rural; se crea reconociendo la importancia estratégica que adquiere el tratar el problema de los deficientes rendimientos y logros de la educación para la población rural en el país; permitió elaborar diagnósticos de base para una propuesta integral de educación de niños y niñas en áreas rurales; apoyó técnicamente a la Comisión Coordinadora de Educación Rural conformada por diversas instancias del Minedu (1998-2001); emprendió las coordinaciones con el Banco Mundial para la aprobación de un proyecto de largo aliento de atención a las zonas rurales.

- **1997-2001:** dentro del ámbito de la gestión educativa, se está implementando en el sistema educativo en su conjunto el modelo de redes, el cual es coordinado por la Unidad de Descentralización Educativa (UDECE) del Ministerio de Educación (MED). Esta unidad se encarga de diseñar y validar estrategias de gestión, teniendo en cuenta las particularidades de las zonas rurales debido a sus características sociales y educativas.

- **1998:** se autorizó la implementación del Plan Piloto del Proyecto de Educación a Distancia (EDIST), con el objetivo principal de ampliar la cobertura de la educación secundaria en áreas rurales, zonas fronterizas y zonas de especial interés social en Perú. Este servicio educativo estuvo disponible desde el año 2000 hasta el 2013. La metodología de educación a distancia se basaba en el uso de materiales impresos y videos, que se transmitían a través de señal satelital o se distribuían en formato VHS. Además, contaba con el apoyo de un tutor. Esta iniciativa se llevó a cabo en 114 Centros Piloto de Educación a Distancia (CPED), ubicados en comunidades rurales de 17 regiones de Perú, y tuvo éxito en permitir que 8000 estudiantes completaran sus estudios.

- **1998-2007:** el Proyecto de Educación en Áreas Rurales (PEAR) fue un logro significativo, ya que impulsó el aumento de oportunidades educativas en nivel inicial y secundario, la mejora de la calidad de la educación primaria y el fortalecimiento de las instituciones escolares en zonas rurales. El PEAR fue concebido como una

iniciativa que uniría los esfuerzos en términos de acceso, calidad y gestión educativa en entornos rurales.

La segunda etapa, producto del cambio de régimen, representa la transición democrática, caracterizado por la apertura al diálogo intercultural; y, con ello, a nuevos diagnósticos con un eminente enfoque participativo y promotor de espacios de gestión más abiertos e integradores.

- **2001:** Consulta Nacional de Educación, que posibilita una gran participación de la sociedad civil para discutir las nuevas perspectivas en educación y se incluye la necesidad de dotar a la educación rural de mejores condiciones, calendarios flexibles, pertinencia intercultural; así como problemáticas recurrentes como la carencia de docentes, la extraedad y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

- **2001:** Normas para la gestión y desarrollo de actividades en los centros y programas educativos (DS 07-2001-ED), donde se pone énfasis a la mejora de las escuelas multigrado, buscando una mejor distribución de los estudiantes por docente; se impulsa el rol de las redes educativas; se promueve la educación intercultural bilingüe; se promueve el acompañamiento y monitoreo desde las instancias intermedia; y, con la presencia de los consejos escolares consultivos rurales, se incluye un representante de la comunidad en la gestión de la I. E.

- **2001:** mediante DS 064-2001-ED se materializa la creación de la Oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Rural, que tuvo la función de culminar el proyecto de educación rural y desarrollo magisterial; su implementación fue en el 2002.

La tercera etapa pone énfasis a una mirada de política de Estado, con proyección de largo plazo, donde la planificación intersectorial y la participación de la sociedad civil eran fundamentales; y, en esa línea, la educación deja de ser vista como carencia y se observa como derecho. Un último elemento de esta etapa se expresa en el impulso a la ejecución presupuestal del Estado con eficiencia.

- **2001:** Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales, Ley N.º 27558. Se llevó a cabo gracias a la iniciativa de la Red Florecer. Sus objetivos principales fueron asegurar una atención diversificada a las necesidades de niñas y

adolescentes, promover la igualdad de oportunidades en cuanto a la inscripción escolar, fomentando el ingreso temprano y la permanencia en la escuela. Además, se buscó promover la equidad de género mediante estrategias para erradicar prácticas discriminatorias. El proyecto también se enfocó en garantizar la calidad educativa, asegurando que las niñas y adolescentes adquieran aprendizajes significativos y relevantes, así como brindar atención en salud y nutrición. Asimismo, se implementaron programas de educación bilingüe e intercultural, permitiendo a las jóvenes comunicarse en dos idiomas, fortalecer su identidad cultural y superar situaciones de discriminación.

- **2001:** Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación. Política con perspectiva intercultural, respeto de los saberes ancestrales, la lengua, etc.

- **2003-2012:** Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB). Fue financiado por la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI) en colaboración con el Ministerio de Educación. Se inició en el 2003 en cuatro distritos de Piura (Lancones y Salitral en Sullana, San Juan de Bigote en Morropón y Lalaquiz en Huancabamba); se expandió regionalmente entre 2007 y 2008, incorporando los distritos de Sondorillo, Canchaque, El Faique, La Matanza, La Arena y Vichayal. Luego, entre 2009 y 2012, se extendió a tres nuevas regiones: La Libertad, Lambayeque y Tumbes, adaptando la propuesta a cada contexto. Los objetivos de PROMEB fueron permitir que los niños y niñas de áreas rurales del norte del país completen la educación primaria de manera oportuna, adquiriendo las competencias básicas necesarias. En resumen, el proyecto buscó mejorar la calidad, el acceso, la eficiencia y la equidad de la educación inicial y primaria en las áreas seleccionadas.

- **2002:** Acuerdo Nacional de Gobernabilidad. Es una especie de Plan hacia el 2021, que aborda la problemática rural en lo concerniente a reducir las brechas educativas, especialmente urbano-rural, implementar mecanismos de vigilancia social y promover la educación bilingüe en un contexto intercultural.

- **2002:** Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia, cuya proyección fue hasta el año 2010; es un documento que promueve la importancia de trabajar sobre esta población, especialmente la más vulnerable, ubicada en zonas rurales.

- **2002:** Plan Maestro de Educación para todos en Áreas Rurales (ETAR). Contaba con una proyección de veinte años para políticas y estrategias de mejoramiento de la calidad y la cobertura de la educación en ámbitos rurales, procurando delinear el marco general sobre el cual se diseñen programas y proyectos que atiendan, especialmente, las desigualdades y la pobreza.

- **2003:** Proyecto de Educación en Áreas Rurales. Este proyecto fue financiado por el Banco Mundial y sustituye al Proyecto de Educación Rural y Desarrollo Magisterial del 2001; trabaja sobre la gestión, la calidad y el acceso como pilares del desarrollo educativo.

- **2003:** Ley General de Educación 28044. En su título II aborda la universalización, calidad y equidad de la educación, adoptando un enfoque intercultural y de acción descentralizada compensatoria, reconociendo y garantizando el derecho de los pueblos indígenas a una educación de calidad y en condiciones de igualdad.

- **2003:** Declaratoria de emergencia en la educación (DS 021-2003). El presidente de la República y la primera ministra anuncian la declaratoria de emergencia en el periodo 2003-2004, poniendo énfasis en la gestión de la descentralización y, a nivel pedagógico, en la comprensión lectora y el pensamiento lógico-matemático.

- **2003-2013:** APRENDES/SUMA. Proyectos que se implementaron en 286 escuelas rurales unidocentes y multigrado de las regiones San Martín y Ucayali. Primero fue el proyecto APRENDES (2003-2009), que se implementó gracias al apoyo de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y el Ministerio de Educación del Perú; y, luego, el proyecto SUMA (2009-2013), que llegó a un total de 568 maestros y maestras y 12 946 estudiantes de las zonas más pobres de la selva del país. APRENDES aplicó la metodología de Escuelas Activas en las áreas rurales del Perú, usando como base las experiencias exitosas de Colombia, Guatemala, Nicaragua y otros países. Escuelas Activas es una propuesta pedagógica integral que redefine los procesos y los roles de enseñanza-aprendizaje en el aula, cuyo objetivo es mejorar los aprendizajes de los estudiantes en Comunicación y Matemática.

- **2006-2007:** en treinta instituciones educativas del ámbito de intervención integral del Proyecto de Educación en Áreas Rurales (PEAR) se implementó la Educación

Secundaria con Metodología a Distancia (ESMED), Subcomponente de Educación Secundaria, en las regiones Puno, Cuzco, San Martín, Amazonas y Piura. Este enfoque incorporó elementos de la educación presencial y a distancia y presentó un horario escolar adaptable basado en los niveles educativos, teniendo en cuenta las necesidades de los jóvenes en áreas rurales. El modelo elaboró una propuesta educativa que incluyó la entrega de materiales impresos, con especial atención a las particularidades lingüísticas y culturales de la comunidad beneficiaria, especialmente en lo que respecta al tratamiento del español como segunda lengua.

- **2007-2012:** el Programa Construyendo Escuelas Exitosas, promovido por el Instituto Peruano de Administración de Empresas (IPAE), se desarrolló en once regiones: Huancavelica, Puno, Cajamarca, Pasco, Piura, La Libertad, Junín, Arequipa, Ica y Lima Provincias, atendiendo a 36 657 alumnas y alumnos de 466 escuelas de zona rural, 1815 docentes y directivos y familias de 466 comunidades. Sus objetivos fueron gestionar escuelas públicas rurales y urbano-marginales, con el propósito de contribuir al mejoramiento de los aprendizajes en primaria, en el ámbito de la lectura y escritura, el razonamiento matemático, las habilidades comunicativas y de socialización y aprendizaje autónomo.

Como se puede observar, en esta periodización se procura organizar la información de mayor relevancia para la educación rural, a partir del tiempo asignado a los gobiernos de turno. Esta forma de periodizar puede ofrecer mucha claridad en cuanto segmentos de tiempo conocidos y aceptados oficialmente, y que además están presentes en el sentido común y la memoria colectiva, como son los periodos presidenciales. Sin embargo, al interior de esta forma de periodizar hay otros criterios que guían la selección de los "hechos históricos objetivos", tal es el caso de la identificación de políticas educativas, normas o proyectos del sector con impacto indirecto o directo en el ámbito rural, cuya proyección individual y aplicación posee una temporalidad propia.

Se puede identificar un patrón de evolución que muestra una progresiva comprensión de la complejidad y diversidad multicultural de la ruralidad y un enfoque cada vez más participativo e intercultural en el diseño e implementación de políticas educativas. La primera etapa, impulsada en los años noventa bajo el modelo neoliberal, se caracterizó por un enfoque homogeneizador y carencialista que no tomó en cuenta la realidad multicultural de las zonas rurales. Se iniciaron algunos proyectos específicos de

formación docente bilingüe y diversificación curricular, pero sin una visión integral de la educación rural.

En la segunda etapa, que representó la transición democrática, hubo una apertura al diálogo intercultural y una mayor participación de la sociedad civil en la formulación de políticas educativas. Se promovió la educación intercultural bilingüe, se implementaron proyectos para mejorar la calidad y el acceso a la educación en áreas rurales y se reconocieron los derechos de los pueblos indígenas a una educación de calidad.

En la tercera etapa se observó una visión de política de Estado a largo plazo, con proyección intersectorial y participación de la sociedad civil. Se consideró a la educación como un derecho y se buscó garantizar la equidad y calidad en la educación rural. Se fortaleció la gestión descentralizada y se implementaron estrategias para mejorar la calidad educativa y ampliar la cobertura en áreas rurales; sin embargo, los grandes males estructurales siguieron marcando la pauta de la realidad educativa.

7.2.3 Modelos de educación secundaria rural en el Perú

7.2.3.1 Jornada Escolar Regular (JER) y Jornada Escolar Completa (JEC)

La Jornada Escolar Regular en Perú se refiere al esquema de horario tradicional de medio tiempo que solía implementarse en las instituciones educativas del país. En este modelo, los estudiantes asisten a clases durante un periodo de tiempo limitado, generalmente en la mañana o la tarde, con una duración promedio de 4 a 5 horas diarias. Esta modalidad de jornada escolar ha sido utilizada históricamente y presenta algunas limitaciones en cuanto a la cantidad de horas de estudio, lo que puede afectar la cobertura completa del currículo académico y la inclusión de actividades complementarias. Es la opción más amplia y mayoritaria a nivel nacional, además de la más criticada, lo que ha llevado a considerar cambios; de ahí nace la Jornada Escolar Completa (JEC).

El modelo de servicio educativo Jornada Escolar Completa (JEC) es una intervención implementada por el Ministerio de Educación con el objetivo de mejorar la calidad integral del servicio en las instituciones educativas públicas de educación secundaria. La finalidad de este programa es ampliar las oportunidades de aprendizaje para las y los estudiantes y promover la reducción de brechas educativas.

El programa Jornada Escolar Completa se inició en marzo del 2015, abarcando un total de mil instituciones educativas públicas en todas las regiones del país. A lo largo de los años, ha seguido su expansión de manera progresiva. En el 2016 se implementó en otras 601 instituciones educativas; y, un año más tarde, en el 2017, se extendió a 400 instituciones adicionales.

En la actualidad, el modelo JEC cuenta con un alcance significativo, llegando a un total de 2001 instituciones educativas en todas las regiones del país. El enfoque del programa no solo se centra en extender las horas de estudio, sino también en aplicar metodologías pedagógicas innovadoras para fomentar un ambiente de aprendizaje enriquecedor. La intención es proporcionar a los estudiantes una educación completa y diversa que les permita desarrollar sus habilidades y talentos individuales. Mediante esta iniciativa, el Minedu busca mejorar el sistema educativo público, brindando a los jóvenes más oportunidades para aprender y crecer. Se espera que esto contribuya a la construcción de una sociedad más equitativa y próspera, donde la educación juegue un papel fundamental en el desarrollo sostenible del país. Se ha implementado una extensión en el horario escolar de las instituciones educativas, pasando de 35 a 45 horas pedagógicas semanales, con el objetivo de lograr una mejora integral en los procesos de aprendizaje. Esta medida busca brindar a los estudiantes más tiempo y oportunidades para adquirir conocimientos de manera más sólida y efectiva.

Las diez horas adicionales por semana se enfocan, principalmente, en fortalecer las áreas curriculares clave, tales como Comunicación, Matemática, Inglés y Educación para el Trabajo. En concreto, se ha desarrollado una propuesta pedagógica que combina el uso de tecnologías educativas con estrategias de acompañamiento y refuerzo pedagógico. Este enfoque busca optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando la participación activa de los estudiantes y brindándoles un aprendizaje más enriquecedor y significativo.

En términos de gestión educativa, se ha adoptado un enfoque competitivo y basado en plazas orgánicas para la selección de los directores y directoras de las instituciones educativas. Asimismo, se ha implementado un nuevo organigrama en las escuelas que incluye la figura de coordinadores pedagógicos y de tutoría, con el propósito de ofrecer un mayor apoyo educativo y tecnológico.

Con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza, se han brindado capacitaciones intensivas a los docentes a través de programas de formación. Para garantizar un aprendizaje de alta calidad, se han asignado acompañantes que visitan las escuelas para apoyar y mejorar las prácticas docentes. Además, se han proporcionado materiales de orientación pedagógica para los profesores, con el fin de enriquecer sus habilidades y metodologías educativas. Como incentivo adicional, se ha llevado a cabo un aumento salarial de hasta un 25 % para reconocer el esfuerzo y dedicación de los educadores.

Otra área de enfoque ha sido la mejora de la infraestructura educativa. Se han dotado a las escuelas con *laptops* que cuentan con *software* educativo y conectividad a Internet, lo que permite el acceso a recursos y herramientas digitales para enriquecer el proceso educativo. Además, se ha provisto a las instituciones con kits de infraestructura y mobiliario, creando un ambiente de aprendizaje más cómodo y propicio para los estudiantes y docentes.

7.2.3.2 Modelo de Servicio Educativo Secundaria Tutorial

Secundaria Tutorial es un modelo centrado en favorecer el acceso al servicio educativo, la asistencia escolar, la culminación de los estudios y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de ámbito rural, a través de una propuesta pedagógica contextualizada y personalizada, que se implementa en dos espacios de aprendizaje: núcleo educativo en la fase presencial y domicilio del estudiante en la fase a distancia.

El Modelo de Servicio Educativo Secundaria Tutorial (MSEST) brinda a las comunidades rurales el acceso a un servicio educativo próximo a sus domicilios, considerando las características geográficas y actividades socioproductivas de la población. Propone flexibilidad en la jornada escolar presencial. Las actividades pedagógicas se desarrollan en una jornada escolar compatible con las actividades socioproductivas de los estudiantes, lo que les permite continuar con la educación secundaria y concluir la educación básica. La cantidad mínima de estudiantes en las aulas posibilita que los profesores interactúen con los estudiantes, brindándoles una atención integral, personalizada y relevante a sus necesidades e intereses y acompañándolos durante su transición a la escuela secundaria.

Las visitas domiciliarias acercan al profesor a la realidad de cada estudiante y fomentan la mejora de las condiciones de aprendizaje en el hogar y la convivencia armoniosa con sus familias. En la prestación del servicio educativo es destacable la contribución de los líderes comunitarios en la creación de condiciones, como supervisar el funcionamiento del servicio, mejorar los entornos educativos y fomentar la participación de la familia y la comunidad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Destaca la figura del gestor comunitario, quien en representación de la comunidad realiza labores para la continua mejora de las condiciones del servicio.

El Modelo de Servicio Educativo Secundaria Tutorial atiende a los estudiantes que, debido a la lejanía de los servicios de educación secundaria, el tiempo dedicado a las actividades socioproductivas de sus familias, así como situaciones de maternidad, escasos recursos económicos, entre otras situaciones, han abandonado o se encuentran en riesgo de abandonar la educación secundaria.

Para atender a esa población estudiantil, el núcleo educativo se instala o implementa teniendo en cuenta los siguientes criterios: en comunidades donde no exista un servicio educativo del nivel secundario o la que existe se encuentra a más de sesenta minutos de recorrido a pie y centros poblados con alta dispersión poblacional. El núcleo educativo cuenta con secciones únicas por grado. La conducción de las sesiones está a cargo de cinco docentes, de las áreas curriculares de Comunicación, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología y Educación para el Trabajo, quienes implementan el Plan de Estudios de Secundaria Tutorial. Los estudiantes, con el apoyo de sus docentes, identifican sus necesidades de aprendizaje y abordan las actividades (situaciones de aprendizaje) propuestas en los proyectos, tanto en el núcleo educativo como en el domicilio del estudiante. Los estudiantes se organizan en equipo, previendo momentos para el trabajo autónomo, el trabajo colaborativo y la socialización de resultados, para la realización de las actividades de aprendizaje, contando para su realización con la mediación de sus docentes.

7.2.3.3 Educación secundaria en alternancia (CRFA)

La formación en alternancia se originó en Francia en el año 1935 como respuesta a un servicio educativo que no se adaptaba a la vida y el desarrollo de los jóvenes de zonas rurales de dicho país (Asociación para el Desarrollo Andino Sostenible Qullana [ADEAS

Qullana], 2008; Pro-Rural, 2009). En el Perú, los Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA) surgieron en el 2002 con la ONG Pro-Rural (Pro-Rural, 2008) y en el 2003 con la ONG ADEAS Qullana (ADEAS Qullana, 2008), ambas con el objetivo principal de promover el desarrollo rural con base en la educación (Unión Nacional de Centros Rurales de Formación en Alternancia del Perú [UNCRFAP], s. f.).

Posteriormente, el MED también fundó sus propios CRFA en el 2004, a partir de la observación de las experiencias de los organismos antes mencionados. Esta modalidad tiene un proceso de aprendizaje que se da de manera alternada, en el que los estudiantes pasan quince días en sus casas, chacras familiares u otro centro de trabajo y luego quince días en el CRFA conviviendo con los docentes y el resto de alumnos. Como parte de una educación flexible y con el objetivo de asegurar su continuidad, uno de los objetivos particulares del MED respecto a los CRFA es llevar la práctica de esta modalidad a políticas públicas (Barletti, 2009).

En el Perú existen 70 CRFA localizados en 15 regiones, su principal objetivo es brindar un mejor servicio educativo para el entorno rural que sea más acorde al contexto de los alumnos. Así pues, la modalidad de alternancia está pensada para satisfacer el derecho a la educación de los adolescentes en zonas rurales de espacios geográficos bastante aislados, con bajos recursos económicos, pocas vías de comunicación y una distribución demográfica muy dispersa. Para ello, la educación se basan en el desarrollo de competencias técnico-productivas de los estudiantes y adicionalmente se procura fortalecer el desarrollo institucional de las comunidades rurales y lograr su empoderamiento respecto a la toma de decisiones sobre la educación que desean que sus hijos reciban.

En el año 2021, mediante la Resolución Ministerial N.° 204-22021-MINEDU se crea el nuevo “Modelo de Servicio Educativo Secundaria en Alternancia”. Representa una propuesta semipresencial que se despliega en dos entornos formativos: el medio socioeconómico y familiar y la Institución Educativa CRFA. Esta institución ofrece servicios de residencia estudiantil y su plan pedagógico está diseñado para desarrollar las competencias y capacidades establecidas en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) mediante una planificación curricular adaptada y diferenciada. Además, los estudiantes participan en la investigación y emprendimiento de proyectos productivos y planes de negocio, aprovechando recursos tanto físicos como virtuales que estén a su disposición. Todo esto, con el objetivo de atender las necesidades y particularidades de

los estudiantes y sus contextos rurales, considerando también las manifestaciones culturales con un enfoque sociolingüístico.

El modelo educativo SA impulsa un currículo diversificado, que incluye el Plan de Formación, equivalente al PCI, el cual se alinea con los aprendizajes del perfil de egreso del CNEB. Esto se logra gracias a una planificación curricular flexible y contextualizada que dinamiza ambos espacios formativos. En el medio socioeconómico y familiar, los estudiantes investigan de manera autónoma, junto con la participación de sus familias y comunidades, sobre las situaciones económicas y productivas de su entorno. Mientras que en el CRFA, durante dos semanas los estudiantes están inmersos en procesos de enseñanza-aprendizaje de forma presencial, enfocándose en el desarrollo de competencias relacionadas con distintas áreas curriculares contempladas en el CNEB. Además, se enfatiza en las estrategias pedagógicas del modelo y en la acción formativa de la convivencia.

Para sostener este enfoque, el modelo SA se basa en un modelo de gestión que involucra activamente a la familia y a los actores de la comunidad, quienes se organizan a través de la Asociación CRFA. Asimismo, promueve la colaboración entre instituciones y gobiernos para asegurar el bienestar de los estudiantes, brindando servicios complementarios y asegurando la accesibilidad a servicios educativos de calidad para aquellos que se encuentran en áreas rurales.

7.2.3.4 La educación secundaria a distancia

La educación secundaria a distancia es una modalidad particularmente desarrollada para las zonas rurales, dado su aislamiento geográfico, económico y comunicativo y la poca viabilidad de instalar en ellas instituciones educativas presenciales regulares. En el 2009 representaba el 1 % de los colegios, atendiendo en ellos a 7782 estudiantes (ESCALE, s. f.).

En el Perú, esta modalidad de educación tiene como antecedente el modelo de Telesecundaria iniciado en México, en 1967. Esta es una modalidad escolarizada de nivel secundario, dirigida a alumnos de comunidades rurales y semiurbanas y que se caracteriza por el uso de la televisión satelital para la transmisión de contenidos educativos. De esta manera, el modelo de Telesecundaria se basa en el uso de las Tecnologías de la

Información y Comunicación (TIC), en el que la enseñanza incluye herramientas de computación, cine, televisión, radio y video.

En Perú, la implementación de la educación a distancia se inició con el Plan Piloto del Proyecto de Educación a Distancia en 1998, y duró hasta el año 2004. Este proyecto tenía como objetivo brindar educación secundaria de alta calidad a comunidades que históricamente habían sido excluidas, abordando las necesidades del país en función de sus características propias y su diversidad, incluyendo aspectos geográficos, demográficos, económicos, culturales y lingüísticos.

Luego, en el año 2002, el proyecto fue integrado al Proyecto Huascarán (MED, 2002); y, a partir de ese momento, los Centros Piloto de Educación a Distancia (CPED) pasaron a llamarse Instituciones de Educación Secundaria a Distancia (IESAD). En el 2007 se fusionó con la Dirección General de Tecnologías Educativas (DIGETE) (MED, 2007). Se planteó que la educación ofrecida bajo esta modalidad se centrara específicamente en estudiantes de zonas de extrema pobreza, y que las Instituciones de Educación Secundaria a Distancia se establecieran en lugares equidistantes a dos o más comunidades donde no hubiera medios de comunicación y se presentaran dificultades de transporte que impidieran a los estudiantes asistir a diario a sus estudios secundarios.

La educación secundaria rural a distancia proporciona un servicio educativo complementario que sustituye a la modalidad tradicional presencial, pero conserva características como el desarrollo de competencias del currículo, la utilización de medios y materiales educativos, la evaluación continua de los estudiantes, así como su promoción y certificación al finalizar cada grado. En este sentido, se trata de un sistema flexible que busca adaptarse a las posibilidades y necesidades de los estudiantes. Al ser una modalidad semipresencial, los estudiantes tienen la opción de asistir diariamente de ocho de la mañana a una de la tarde, solo los sábados, o recibir la visita de su tutor en su domicilio, teniendo en cuenta, por ejemplo, las condiciones climáticas de la zona.

Si bien deben asegurarse cierto número de horas presenciales, la regularidad con la que asistan los estudiantes a la institución no solo dependerá de las condiciones o necesidades del lugar, sino también de las regulaciones brindadas en el Plan de Estudios de Educación Secundaria a Distancia y las orientaciones brindadas para el año escolar. Así, por ejemplo, para el año 2009 se estableció que el mínimo de horas lectivas de trabajo

debía ser de 1200 horas, tal como se establece en la directiva del año escolar 2009, desarrolladas en tres trimestres cada uno de catorce semanas de duración.

7.2.3.5 La experiencia de la secundaria rural de EBR: de Secundaria Rural Mejorada a SER+ y Secundaria Núcleo

a) Secundaria Rural Mejorada-SRM (2013-2015): en el 2013 se propuso la SRM, como una intervención presencial en la educación secundaria que "permite a los estudiantes de zonas rurales formarse integralmente en el ámbito humano, académico y del emprendimiento". Para implementar dicha intervención, se contó con un equipo técnico de profesionales, que operó en una unidad territorial integrada por cuatro instituciones educativas cercanas entre sí. Se les brindó asesoramiento en diversos aspectos y se buscó articular las instituciones educativas, la comunidad y el medio socioeconómico de la familia; entre el 2013 y 2015 sus objetivos se modificaron.

En un inicio, se buscaba mejorar el acceso, la permanencia y la culminación oportuna de los estudiantes, así como una mayor calidad educativa. Para ello, la intervención se apoyó en tres tipos de profesionales: (i) un pedagogo encargado de capacitar y acompañar al director y a los docentes en los procesos de planificación pedagógica, (ii) un profesional en ciencias sociales encargado de facilitar las alianzas con la comunidad para generar el espacio y escenario idóneos para el aprendizaje y (iii) un profesional en aspectos técnico-productivos, responsable de vincular los procesos de aprendizaje desarrollados por la I. E. con los proyectos de la comunidad.

Hacia mediados del 2015, el objetivo se enfocó en atender y enfrentar los factores de riesgo social que afectan la culminación oportuna de los alumnos y en el buen trato escolar. En este sentido, el perfil del equipo se modificó. Se incluyó dos soportes técnico-pedagógicos para acompañar a los docentes de Comunicación y Matemática y un soporte técnico social-productivo que proporcione acompañamiento, tanto a directores y docentes como a actores sociales y familias de la comunidad, en temas como gestión participativa en la escuela, mejora de las condiciones educativas y prevención de factores de riesgo social, tales como deserción y violencia escolar.

> Había proyectos que más bien habían generado efectos nocivos, por ejemplo, habían sacado del aula los estudiantes, bajo la consigna *te toca regar*; si tenías comunicación o matemática no importaba, salías del aula […] la mirada era la producción, *hay que alimentar a los*

> *animales, salgan*. Perdiste la clase y ese no es el objetivo. Se pierde totalmente la mirada por un tema económico. Las familias se peleaban por quién controlaba o cómo se repartían las ganancias, totalmente nocivo. (Juan, 38 años; docente)

En el 2014, la SRM trabajó en 5 regiones y 72 instituciones educativas. En el 2015 se aumentó el número de regiones a 16, y con ello se llegó a un total de 214 colegios. De acuerdo con lo que señalan los especialistas de la DES del Minedu, a mediados del 2015 se empezó a estudiar la modificación en el perfil de los acompañantes social-comunitario, de acuerdo con los objetivos previstos:

> Ya había otras experiencias que fueron la base para trabajar en zona rural y, en esa línea, sí había un social-productivo y en ese social-productivo intentaron hacer el cambio a medio año, o sea, en social-comunitario. Pero hacer este cambio con perfiles diferentes era un poco complicado. Se dieron cuenta que el que completaba para social productivo era un ingeniero pecuario para zonas rurales y después viene uno que vea el tema escolar que tiene un corte […] más de corte social que era totalmente pues […] que lo iba a intentar hacer, pero no tenía el mismo corte como lo iba a hacer tal vez un psicólogo y que tiene una visión de lo mismo. Esos eran un poquito los antecedentes de comunitarios. (Marco, 49 años; especialista de la DES, Minedu)

Igualmente, se realizaron esfuerzos para revisar la estrategia enfocada a la mejora de los aprendizajes, en el marco de una nueva coyuntura en la política educativa, como es el caso de la implementación de las rúbricas en la evaluación del desempeño docente:

> Nosotros empezamos en el 2015 con las rúbricas, que en ese tiempo eran muchas, haciendo el proceso de validación también. Y lo que nosotros hicimos es generar las condiciones para el aprendizaje, porque tú no puedes generar buenos resultados si primero el docente no cambia sus formas de enseñar, sus formas de cómo llegar al estudiante. […] En el caso del área de comunicación, buscar que el alumno pueda hablar con facilidad, que pueda escribir lo que piense y sienta, y que pueda leer sin ninguna dificultad. Y en el caso de Matemática, que sea capaz de darse cuenta de que todo lo que está a su alrededor le genera aprendizaje, y es capaz de ser medible, cuantificable. (Sonia, 50 años; especialista de la DES, Minedu)

En el 2016 se reformuló la propuesta de intervención y se le cambió la denominación a Soporte Educativo Rural para Mejores Aprendizajes en Secundaria (SER+); sin embargo, solo tuvo duración hasta el año 2017.

> [Sobre el SER+ y SPSR] La diferencia en principio surge por un tema de nombre porque cuando se le presenta la propuesta al ministro ya directamente, a Jaime Saavedra, él dice que todo debe llamarse soporte pedagógico. Si ya existe la marca soporte pedagógico, todo debería llamarse así, y él pide expresamente que se cambie de nombre […] si ya existe soporte pedagógico en primaria, que exista soporte pedagógico en secundaria […] entonces salieron esas siglas. Básicamente por eso. Y este año (en el 2017) el otro cambio importante es que se transfiere a las regiones. (Marco, 49 años; especialista de la DES, Minedu)

b) Secundaria rural núcleo: el Servicio Educativo denominado Secundaria Rural Núcleo, en adelante SRN, se implementará en un grupo de instituciones educativas del nivel de educación secundaria, que cumplan con ciertos requisitos que permitirán brindar un servicio educativo que responda a las necesidades que este contexto exige. A continuación, se presentan las principales características de la SRN.

Las SRN tienen por principal característica la potencialidad de atender a estudiantes que egresan del nivel de educación primaria e incluso estudiantes del nivel de educación secundaria que se localizan dentro de ese ámbito de influencia.

Las instituciones educativas de la SRN estarán serán focalizadas estratégicamente, ya sea por población, condiciones geográficas, tiempo de traslado menor a una hora, como por otros aspectos que permitan potencial de concentrar la mayor población estudiantil rural y recibir mejores servicios educativos.

La población directamente beneficiaria atendida de las instituciones educativas por el servicio educativo SRN son los estudiantes matriculados en la institución educativa y la potencial población beneficiaria a atender correspondería a la matrícula que podría provenir de las primarias y otras secundarias que se localicen dentro del ámbito de influencia de las SRN. El presente Modelo de Servicio Educativo busca asegurar una mejor distribución de recursos para garantizar una atención oportuna a los estudiantes provenientes de zonas rurales que presenten dispersión geográfica. Este modelo responde a la necesidad de la población que se encuentra en condiciones poco favorables de acceso y conclusión oportuna.

Las escuelas núcleo están destinadas a aquellos estudiantes que cumplan con los siguientes criterios:

- Que hayan completado el nivel de educación primaria.

- Que se encuentren matriculados en una institución educativa aledaña a la escuela núcleo o en la propia escuela núcleo, conforme lo estipulado por la Dirección de Educación Secundaria.
- Que no formen parte del modelo de servicio educativo secundaria con residencia estudiantil en el ámbito rural.

c) Soporte pedagógico para la secundaria rural: la Dirección de Educación Secundaria (DES) identificó como problemática central de la zona rural los bajos niveles de aprendizajes de los estudiantes de dicha zona, a partir de los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). La aplicación de la ECE 2015 mostró brechas significativas en el rendimiento favorable a la zona urbana, evidenciando, entre otros factores, una diferencia en la calidad del servicio según el ámbito.

En la mirada de mejorar la calidad educativa rural, se plantea la intervención Soporte Pedagógico para la Secundaria Rural (SPSR), con el objetivo de

> […] desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes de las IIEE de nivel secundario del ámbito rural, a través de un servicio educativo contextualizado y de calidad, con docentes fortalecidos en sus competencias y prácticas pedagógicas, y con un clima escolar que previene y reduce los factores de riesgo social en la escuela, articulando la IE con la comunidad.

La intervención de Soporte Pedagógico Secundaria Rural (SPSR), implementada por la Dirección de Educación Secundaria (DES), es una estrategia de intervención en instituciones educativas del nivel secundario de Jornada Escolar Regular del ámbito rural, que tiene como objetivo general desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes, a través de un servicio educativo contextualizado y de calidad, con profesores fortalecidos en sus competencias y prácticas profesionales y con un clima escolar que previene y reduce los factores de riesgo social en la escuela, articulando la institución educativa con la comunidad.

Las acciones implementadas tienen como objetivo fortalecer las competencias de los docentes en las áreas de Comunicación y Matemática, así como mejorar las habilidades de los directivos de las instituciones educativas en la planificación y ejecución de procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, se pretende orientar a los docentes y directivos hacia un enfoque basado en competencias, abordando tanto los aspectos

pedagógicos como los de gestión, y también enfrentando problemáticas relacionadas con el riesgo social. En particular, se busca desarrollar estrategias de liderazgo y movilización en las diferentes instancias de la institución educativa, como el Municipio Escolar, el Comité de Tutoría y el Consejo Educativo Institucional. Estas estrategias están destinadas a prevenir y abordar casos de violencia y deserción escolar, fomentando que dichas instancias identifiquen, registren, aborden y realicen un seguimiento de estos casos. El propósito es promover un ambiente seguro y propicio para el aprendizaje, brindando apoyo integral a los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad.

El SPSR se implementa mediante tres líneas de acción: primera, fortalecimiento de desempeños de los docentes y directivos de la institución educativa; segunda, materiales y recursos educativos; y tercera, articulación con la familia y la comunidad. Adicionalmente existe una cuarta línea de acción: transferencia y fortalecimiento de capacidades a las DRE y UGEL, mencionada en los documentos internos de la DES 2017.

Es relevante mencionar que debido a los bajos resultados de la ECE 2016 en Comprensión Lectora, la Dirección de Educación Secundaria, a solicitud de la Dirección General de Educación Básica Regular, comunica la implementación del Plan de Comprensión Lectora. Las actividades planificadas de las líneas de acción de SPSR se tuvieron que reajustar para incluir las actividades de este plan.

La línea de intervención Fortalecimiento de Desempeños en Docentes y Directivos de I. E. genera espacios formativos, a través de los cuales se busca fortalecer el desempeño profesional de los docentes y directivos en las instituciones educativas del nivel secundario. En estos espacios se promueve la asistencia técnica a los docentes y coordinación con los directivos de las instituciones educativas, quienes de manera oportuna y con un trabajo cercano al aula verifican y orientan el desarrollo adecuado de los procesos pedagógicos y didácticos, a fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

7.2.3.6 Modelos de asistencia técnica y acompañamiento

a) Programa de Actualización para Docentes (PAD): de las Áreas de Comunicación y Matemática, cuyo propósito es fortalecer las competencias profesionales de los docentes

beneficiarios de las instituciones educativas focalizadas de SPSR en los dominios pedagógico, disciplinar y didáctico en el Marco del Buen Desempeño Docente.

El PAD estuvo a cargo del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Se desarrolló en dos ciclos académicos: el primer ciclo se ejecutó en el 2016 con una duración de 131 horas, a través de 3 módulos y 6 jornadas; también se incluyó 5 visitas de acompañamiento, 5 Grupos de Interaprendizaje/Reuniones de Interaprendizaje. El segundo ciclo se realizó en el 2017 y se impartió en 115 horas, a través de 2 módulos, 5 jornadas y un seminario macrorregional; adicionalmente se incluyó 4 visitas de acompañamiento, 5 Grupos de Interaprendizaje/Reuniones de Interaprendizaje.

El PAD se implementó en 7 regiones: Áncash, Cajamarca, Cusco, Huánuco, Huancavelica, La Libertad y Puno, atendiéndose solo a 123 instituciones educativas focalizadas debido a temas presupuestales. Participaron 313 docentes en el ciclo I y 246 docentes aptos (tenían que aprobar el ciclo anterior) para el ciclo II.

b) Acompañamiento Pedagógico: es una estrategia de formación docente en servicio centrada en la institución educativa que promueve la mejora de la práctica pedagógica del docente. Se desarrolla a partir de la visita periódica de dos acompañantes pedagógicos, de las áreas de Comunicación y Matemática, quienes promueven el desarrollo del enfoque por competencias, el fortalecimiento de las áreas disciplinarias, la didáctica del área, metodologías activas y la evaluación formativa, ofreciendo el soporte necesario para reflexionar e incorporar las mejoras en la práctica pedagógica del docente. Además, se implementan estrategias para articular a la comunidad y las familias.

Según la norma, las actividades realizadas por cada acompañante son las visitas en aula y los grupos de interaprendizaje (en el año 2016) o las reuniones de interaprendizaje (en el año 2017). También se incluye un registro constante de los avances, mejoras y logros destacados en los niveles de desempeño de los docentes participantes.

La línea de articulación con la familia y la comunidad busca promover la interacción con estas en torno a actividades que generen las condiciones para lograr los aprendizajes deseados en el estudiante. También busca prevenir los factores de riesgo social, siendo el acompañante social comunitario el encargado de fortalecer el liderazgo de los directivos, los actores de la comunidad educativa (CONEI, Comité de Tutoría y Municipio Escolar), los padres y madres de familia, los tutores legales o apoderados y la

comunidad en general, a través de estrategias de sensibilización, fortalecimiento de capacidades y acompañamiento, para promover escuelas seguras y reducir la deserción escolar.

El Acompañante Social-Comunitario realiza, durante la visita a la institución educativa, las siguientes actividades: a) asistencia a los directivos, b) acompañamiento al equipo de docentes tutores, c) acciones de sensibilización y d) articulación de instancias y actores locales.

Se realizan tres tipos de visitas en la institución educativa. La primera es el diagnóstico participativo con la comunidad. Desde la segunda a la sexta visita se llevan a cabo las acciones de sensibilización, capacitación y asistencia técnica para el desarrollo de capacidades; así como la identificación, abordaje y seguimiento de casos de riesgo social. En la última visita se ejecuta la respectiva retroalimentación sobre los temas trabajados y casos atendidos. En todas las visitas se utilizan instrumentos que le sirven al acompañante para planificar, registrar sistemática y objetivamente, así como realizar seguimiento. En total, al año se ejecutan siete visitas para cada institución educativa.

En el año 2017 se incorporó una cuarta línea de acción que es la transferencia y fortalecimiento de capacidades a las DRE y UGEL, que surge a raíz de que la ejecución de la intervención se transfiere a las Direcciones Regionales de Educación (DRE). Esta línea busca dar sostenibilidad a la intervención de SPSR. Para facilitar este proceso de transferencia, el Minedu contrató especialistas regionales para trabajar permanentemente en las regiones realizando acciones de articulación entre el equipo central, la DRE y el equipo local. Cabe resaltar que las actividades que la componen se encuentran en construcción. Tan solo se ha previsto, en algunas ocasiones, la participación de especialistas de secundaria de las DRE o UGEL como acompañantes de los especialistas regionales (contratados a nivel central) en las visitas de monitoreo que están a cargo realmente de estos últimos.

CAPÍTULO VIII

LOS EFECTOS SOCIALES DE LA REALIDAD RURAL: DEL CIERRE SOCIAL A LA CIUDADANÍA ALTERNATIVA

Desde el siglo XIX, el Perú es un Estado independiente; sin embargo, como decía Jorge Basadre, "No somos una nación, somos una nación en formación"; tenemos un Estado, pero no una nación (citado en López Chau, 11 de junio del 2024, p. 2). No podemos negar que, en la ruralidad, las bajas densidades poblacionales y la dispersión de los grupos humanos no forman parte del Estado nación, debido a que grandes sectores de la población sobreviven en medio de la desigualdad, pobreza y pobreza extrema. La brecha entre las regiones más ricas y las más pobres en los últimos años, desde 2014, ha aumentado, cuando se inicia la desaceleración del crecimiento económico (Jiménez, 2024).

De este modo, cada día se hace más difícil acceder a los servicios sociales básicos, como educación, salud, protección social, y a la infraestructura económica y agropecuaria que restringe la llegada de sus productos a los mercados emergentes fuera de sus localidades. En una realidad agravada por un débil bagaje educativo que dificulta el uso de mejores alternativas tecnológicas, económicas y sociales desde la perspectiva de desarrollo humano (Lizárraga, 2006).

En tal sentido, la ruralización de la pobreza es una realidad. Con esta frase se ha caracterizado los efectos negativos que el programa de ajuste estructural de los años noventa afectó a las poblaciones rurales costeñas, serranas y amazónicas. La pobreza tiene rostro de ruralidad, es otra expresión de esta dura realidad en nuestro país. Los sectores más marginados y empobrecidos sobreviven atrapados en medio del asistencialismo y el clientelaje político en su relación con el Estado y otros agentes privados (Vera, 1995). En el Perú de hoy, la pobreza y pobreza extrema rural, son una triste realidad que atenta contra la condición humana, paradójicamente en medio de la bonanza macroeconómica y malestar microeconómico (Shuldt, 2005a); habiendo hecho del Perú un país fracturado, corroído por la corrupción, la impunidad, la informalidad y la economía delictiva (Durand, 2007).

En efecto, en las zonas rurales, la educación se ha precarizado, como consecuencia de las políticas de ajuste económico y la reestructuración de la sociedad. La educación pública en la ruralidad nos pinta un paisaje desolador. Niños, niñas y adolescentes que

caminan kilómetros bajo la inclemencia del frío o el calor para llegar a clases. Escuelas precarias, escasez de materiales pedagógicos, falta de mobiliario escolar. Desnutrición crónica y anemia que afectan, dramáticamente, el desarrollo mental de los niños y las niñas menores de cinco años. Aulas multigrado y unidocentes aislados del sistema; insuficiente soporte familiar debido al analfabetismo o educación incompleta de los padres y madres; maestros sin vocación y desmotivados, maltratados económicamente, en un entorno implacable de violencia indirecta y/o estructural (Rotalde, 2023).

Esta situación ocurre a la vez, afectando a nuestra población, especialmente a la población rural, que se muestra como una sociedad fragmentada y desorganizada, en condiciones sociales de precariedad y que se constituye en una oposición permanente al poder, pero esporádica en función de sus demandas y reclamos para acceder a derechos, que una vez atendidos diluyen la organicidad y la base social, sin llegar a constituirse en plataformas duraderas de organización política o representación partidaria, mostrando una sucesión de líderes (políticos) volátiles y endebles de cara a las masas.

El poder asumido históricamente por las clases altas limeñas ha corroído las estructuras gubernamentales, bajo una lógica patrimonialista y corrupta, lo que ha posibilitado su poder detrás de los gobernantes. Es más que evidente que la corrupción ha corroído los valores éticos y morales de la sociedad, a tal punto que la frase “roba, pero hace obra” terminó siendo una triste justificación que muestra que el problema no tiene visos de solución si las actuales generaciones no tomamos conciencia de la gravedad de esta situación (Casalino, 2019).

Para Gledhill (2000), el poder de la clase dominante radica en moverse hábil y fluidamente entre el sector privado y el público, instrumentalizando los mecanismos de dominación muy finamente. Estas estrategias contribuyen a afianzar el “cierre social” que no puede enfrentarse debido a la fragilidad de las masas frente a sus condiciones socioeconómicas y por la “incorporación segmentaria” que baja las tensiones y el conflicto cuando es necesario, posibilitando mejoras a la clase media e incorporación de nuevos grupos.

Entonces, el Estado, para garantizar la continuidad del modelo y de los beneficios de las clases altas en el poder y de las clases medias intermediarias y tecnocráticas, requiere implementar mecanismos de “cierre social” que encadenen las grietas a través de las cuales los grupos sociales desfavorecidos puedan acceder a procesos sostenidos de

ascenso social y desarrollo, pues afectarían la forma en que se estructura la sociedad, marcada por unas masas de pobres ampliamente mayoritarias, una clase media intermediaria pequeña con privilegios en torno al poder y una clase alta dominante muy pequeña en torno al poder del Estado, moviéndose entre el sector privado y el público, instrumentalizados para garantizar su condición de poder. Esta forma en la que se estructura la sociedad peruana, a partir de los intereses de los grupos dominantes y de su modelo económico y de sociedad, marca la forma en que se concebirá lo rural, así como el abordaje que se le dará desde las políticas públicas.

Bajo esta mirada, la educación es vista como un mecanismo reproductor de distinciones que coadyuvan a la clasificación social. En este escenario ocurre una exclusión progresiva que viene desde la educación básica, en la medida que la cobertura se va ampliando y que llega hasta la educación superior, alcanzando su mayor crisis con la aparición y apogeo de las universidades posdesregulación, también conocidas como universidades "chicha". El proceso de exclusión, desde este enfoque, está basado en lograr que las clases populares en ningún caso logren obtener acceso a servicios y condiciones de educación que les permitan ascender socialmente, situación que se ha mostrado como una constante a lo largo del siglo XX.

> Nadie niega la importancia de la Educación Básica para formar ciudadanos y como forma de prepararlos para el trabajo. No obstante, muchos cuestionan la utilidad de esos años de estudio. Por ende, resulta indispensable saber distinguir lo esencial de lo secundario; saber distinguir lo estructural de lo conjetural es fundamental; en fin, saber a dónde queremos llegar es crucial, ¿Educar para qué? ¿Cuál es el mundo que soñamos? ¿Cómo educar para lograr ese otro mundo posible? La educación básica es la consecuencia de un largo proceso de comprensión/percepción de lo que es esencial, de lo que es permanente, y también de lo transitorio, de manera que un ciudadano pueda ejercer críticamente su ciudadanía y construya un proyecto de vida, que considere las dimensiones individuales y colectivas con condición para vivir en sociedad. (Gadotti, 2011, p. 22)

A inicios de los años cincuenta, la presencia de colegios de educación secundaria a nivel nacional estaba, esencialmente, en las capitales de regiones y en algunas provincias; en ningún caso se contaba con opciones de este nivel en ámbitos rurales. Este servicio educativo estaba dirigido principalmente a los hijos de los hacendados y las clases medias intermediarias asociadas al poder; de esta manera, las clases sociales bajas o populares se encontraban impedidas de acceder por su distancia, tipo de trabajo, organización

social/comunal y relaciones de dependencia y opresión a la que estaban sujetos junto con su familia.

> Se nos obliga a trabajar tres días por cada semana en la hacienda en forma gratuita y por cada quince días que transcurre, se nos obliga a trabajar un día más, dándosenos por toda remuneración diez centavos de coca […]. Igualmente las mujeres y los niños, desde los 10 años, estaban obligados "por imposición del hacendado a matricularse en el registro de trabajadores de la hacienda obligándoles a trabajar gratuitamente". Los colonos destinados al pastoreo tenían un estricto control del mayoral. En caso de pérdida, "por falta de cuidado", debían restituir el ganado o el valor del mismo compulsivamente. Sin duda, a través de aquella "norma", cualquier situación fortuita o accidental se cargaba al pastor. (Kapsoli, 1977, pp. 102-103)

Si bien hubo oleadas de ampliación de la cobertura educativa, canalizadas de acuerdo al estilo de los gobiernos diversos desde los años sesenta hasta culminar el siglo XX, estas siempre vinieron acompañadas de opciones educativas diferenciadas en favor de los grupos de poder y de las clases medias acomodadas, garantizando siempre la existencia de una brecha de calidad en el servicio educativo que impactaba en el desarrollo personal y colectivo de las nuevas generaciones y los colocaba en condición de desventaja para acceder a estudios superiores, obtención de oportunidades laborales u otras opciones de ascenso o promoción social.

> El que no tiene su diploma de primaria, cuando todos tienen primaria, quedará exclusión del mercado laboral. Pero con el tiempo, los umbrales de exclusión van subiendo. La diferenciación en el mercado laboral exige un diploma de secundaria. El que no tiene diploma de secundaria, cuando todos tienen secundaria, quedará excluido del mercado laboral, y así sucesivamente. (Figueroa, 2001; citado en Huber y Lamas, p. 55)

Vale la pena aclarar que cuando Figueroa (2001) dice: "cuando todos tienen…", en realidad, está hablando de los nuevos límites o parámetros establecidos formalmente, los mismos que irán volviéndose más exigentes cada vez, en la medida que las clases bajas que pugnan por emerger van consiguiendo acceso a derechos, perfeccionándose así los mecanismos de cierre social que eternizan la desigualdad y las brechas sociales en torno a sistemas en red basados en la certificación de capacidades para el mercado laboral. De esta manera, los dueños de los protocolos, de los exámenes estandarizados y de las certificaciones oficiales se convierten en los poseedores de un poder que puede otorgarles

a los sujetos una nueva condición social o estatus, pero cuyo acceso solo es posible en la medida que pueda cubrir los costos que estos establezcan.

> […] se produce así una inflación de credenciales y su consiguiente devaluación, de modo que los títulos académicos bajan lentamente en la escala de prestigio ocupacional y aumenta la aceptación de empleos con sueldos inferiores […], "paradójicamente, mientras más perniciosa se pone la situación del desempleo educado y mientras más inútiles se vuelven los certificados educativos, más crece la presión para incrementar los establecimientos educacionales (Dore, 1976, p. 4)". (Huber y Lamas, 2017, p 58)

La población creció exponencialmente desde los años sesenta hasta finales del siglo XX, a partir de las grandes oleadas migratorias y la alta tasa de natalidad, produciendo grandes masas de ciudadanos que se incorporaban a la vida en la ciudad y se organizaban para demandar el ejercicio de derechos y, por lo tanto, expectativas de desarrollo. Este escenario aclara la forma en que funciona el fenómeno del "credencialismo" que se perfecciona permanentemente para poner candados entre clases sociales.

Si bien el Estado peruano ha ido evolucionando desde formas de gobierno ultraelitistas y de dominación explicita, pasando por periodos de dictadura militar y recorte de libertades hasta formas de democracia con diferentes niveles de acceso y participación social, siempre ha mantenido una estructura subyacente de dominación que ha utilizado diversos mecanismos que no permiten romper con las desigualdades y brechas sociales. Uno de los principales es el sistema educativo que han sabido transformar desde las instancias del poder, a través del control de lo privado y lo público, para garantizar un cierre excluyente, donde unos pocos acceden a una educación de calidad, en tanto que las grandes mayorías pugnan por al menos acceder al servicio educativo, cerrándoles el paso al acenso social y perpetuando las diferencias.

La realidad rural es un escenario complejo de problemáticas sociales que a pesar del creciente ingreso de políticas públicas orientadas a consolidar la culminación de la educación básica y a lograr conectar a los jóvenes egresados de la secundaria con estudios técnicos o universitarios que les permitan consolidar su formación, estos esfuerzos no estarían logrando impactar en el proyecto de vida de los jóvenes. Esto sucede en parte porque las condiciones de lo rural, constituido por pocas oportunidades laborales, de estudios, con actividades económicas que generan pocos ingresos económicos, zonas afectadas por los conflictos sociales y los efectos del clima, configuran un entorno poco favorable para los jóvenes, siendo inevitable la migración.

8.1 Reproducción social, cierre social y cambio paradigmático

Por otra parte, cabe señalar que, actualmente, las zonas rurales son afectadas por los conflictos sociales, como consecuencia del extractivismo de materias primas, entre ellas cobre, plata, zinc, café, azúcar, cacao, etc. Pasaron doscientos años de vida independiente, y en el Perú no se ha logrado —y ese es el gran drama— que la educación contribuya a la formación de técnicos y profesionales que aporten al cambio tecnológico que impacte sobre la producción de bienes (Ugarteche, 2010). Asimismo, los desastres naturales, por efectos del clima, constituyen un entorno poco favorable para la vida y existencia social de los jóvenes, siendo de este modo inevitable la migración del campo a la ciudad, en busca de mejores oportunidades educativas y laborales.

Asimismo, la educación rural en el Perú históricamente ha contribuido a reproducir y perpetuar la diferenciación social y económica en la ruralidad. El problema reside en que las oportunidades educativas continúan siendo distribuidas de forma profundamente desigual, cuestionando el sentido mismo del derecho a la educación y transformándolo en un bien de consumo en función a la capacidad adquisitiva de aquellos que aspiran a beneficiase de él. En este sentido, los ricos cada vez más son más ricos y los pobres cada vez más son más pobres, en un escenario de escuelas cada vez más ricas y escuelas cada vez más pobres (Gentili, 2013).

En la educación rural, Bourdieu identificó una serie de factores que contribuyen a la reproducción social de las desigualdades. En primer lugar, señaló que la educación rural se ve afectada por la falta de recursos materiales y humanos, lo que resulta en una educación de baja calidad que limita las oportunidades para los estudiantes. Además, la educación rural se ve afectada por la falta de acceso a la cultura y la información, lo que limita el conocimiento y las habilidades de los estudiantes. Otro factor fue el capital cultural, que se refiere a los conocimientos, habilidades y valores que se adquieren a través de la socialización y la educación. Bourdieu argumentó que la falta de capital cultural es un obstáculo importante para el éxito educativo. Los estudiantes rurales a menudo tienen menos acceso a la cultura y la información que los estudiantes urbanos, lo que limita su capacidad para comprender y utilizar los conocimientos y habilidades necesarios para tener éxito en la educación.

Además, Bourdieu señaló que la educación rural a menudo se ve afectada por la falta de capital social, referido a las redes sociales y las relaciones que una persona tiene

en su entorno. En ese sentido, la falta de capital social puede limitar las oportunidades educativas de los estudiantes, ya que las redes y relaciones pueden ser menos desarrolladas y menos influyentes en las zonas rurales, por la estructuración de una sociedad desigual. La educación rural se ve afectada por múltiples factores que contribuyen a la reproducción de las desigualdades sociales y culturales, como la falta de recursos materiales y humanos, el acceso limitado a la cultura y la información, entre otros.

Desde finales del siglo XX hasta las primeras décadas del siglo XXI, el Estado peruano no ha priorizado la educación como es debido, para la comprensión y el cambio de los modos en que se han construido las nociones de masculinidad y feminidad desde el sistema sexo-género y el papel que ha jugado la escuela en mantenerlas incólumes. Los indicadores relacionados con deserción escolar, conclusión en la educación secundaria y las cifras por sexo acerca de analfabetismo, muestran una desigualad con rostro femenino, intersectada con la edad, la etnicidad y la ruralidad. No obstante, vale la pena reconocer que la educación ha sido uno de los medios más importantes para que los estudiantes de educación secundaria rural sean reconocidos como sujetos con identidad y autonomía propias (Muñoz, 2023).

Sin embargo, estos mínimos avances en la educación rural ahora se ven afectados y limitados por la falta de recursos económicos y profesionales de la educación comprometidos con la condición humana de los estudiantes. Actualmente, tenemos una educación de baja calidad que limita las oportunidades para el desarrollo humano de los estudiantes. Por ello, como decía Paulo Freire (1998), debemos aprender y enseñar con sentido, necesitamos interrogarnos sobre nuestro oficio, sobre la vida profesional del maestro. Cuestionarnos sobre nuestra profesión implica preguntarnos sobre el aprendizaje de nuestros alumnos. Debemos preocuparnos permanentemente por el aprendizaje de nuestros alumnos, y eso depende de la respuesta que damos cuando se nos pegunta el sentido de nuestro trabajo.

En efecto, el poder del maestro está en su capacidad de reflexionar críticamente sobre la realidad para transformarla, así como en la posibilidad de formar un colectivo para luchar por una causa común (Freire, 1998; citado en Gadotti, 2011). Es por ello que el maestro debe aprender a valorar y reconocer que las comunidades rurales poseen una estructura social comunitaria que está determinada por la cultura local, lo que ayuda a forjar imaginarios sociales de desarrollo alcanzables y posibles. Sin embargo, las

comunidades rurales, no obstante tener un rico capital cultural (Bourdieu y Wacquant, 2005), por las mismas condiciones de desigualdad y pobreza en la que viven no permite que las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes tengan las oportunidades para hacer realidad sus sueños y utopías, muchas veces por la ausencia y falta de apoyo del Estado y de las políticas sociales que promuevan el desarrollo de sus capacidades y habilidades.

La falta de capital cultural se expresa en el limitado acceso a bibliotecas, museos y otras instituciones culturales, obstaculizando las oportunidades. Además, muchas zonas rurales del Perú tienen limitaciones de conectividad y acceso a Internet, lo que dificulta el acceso a información y tecnologías educativas. La falta de capital social, expresado en débiles redes de apoyo y relaciones sociales, deja a los estudiantes rurales con menos oportunidades para conectarse con mentores y otros modelos a seguir que pueden ser importantes para su éxito educativo y profesional. En el Perú, la educación en las zonas rurales a menudo no valora los conocimientos y habilidades locales, lo que puede llevar a una falta de confianza y autoestima en los estudiantes rurales. Además, las barreras culturales, como el idioma, pueden dificultar el aprendizaje y la comunicación en el aula.

Como se señalaba anteriormente, nos encontramos en una etapa de crisis y transición en la que se identifican un conjunto de tensiones que marcan el escenario sobre el cual se va construyendo la nueva racionalidad. Nos referimos a la oposición entre el paradigma capitalista depredador y el paradigma de producción ecosocialista (ecoproducción, cooperativismo y autogestión, etc.), donde el Estado garantice la coexistencia de modos de producción alternativos con su contraparte organizativa y social: la oposición entre el paradigma consumista-individualista y el paradigma de las necesidades humanas basadas en la solidaridad y la reciprocidad; la oposición entre la democracia-moderna-occidental y la democracia socialista que propone relaciones de autoridad compartida bajo un paradigma de sentido común emancipador, donde se precie el dialogo intercultural y cosmopolitismo, de lo que debe surgir una nueva subjetividad que enfrente el cambio paradigmático (De Sousa, 2012).

Ese cambio puede originarse en la comunidad rural, que posee una estructura social y comunitaria que está determinada por una cultura local, lo que deviene en la elaboración de imaginarios de desarrollo alcanzables que terminan por afectar las expectativas de los estudiantes respecto a sus oportunidades de desarrollo o en la concreción de esas expectativas en actividades concretas de cambio. Las familias también

cumplen un rol central, tanto por su influencia en la formación integral de los jóvenes como en los límites que les establecen de manera tácita y/o explicita.

Para Maturana (1998) la cooperación con basamento en el amor es la base de las interacciones sociales, la idea de familia como comunidad; al igual que Honneth (1997), quien señala que el amor como fundamento de la solidaridad viabilizan la integración social. En ambos casos, a través de los procesos de comunicación. Como señala Habermas (1999), la comunicación se viabiliza a través de estrategias que hagan entendible y aceptable la comunicación, por lo que se recurrirá a la negociación y a procesos de entendimiento. El sistema educativo del Estado moderno inutiliza los saberes de la población, especialmente del ámbito rural, bajo una lógica de civilización, lo que al ser contradictorio es contraproducente, porque o anula los procesos de aprendizaje o aliena al estudiante, que muchas veces termina rechazando su propia cultura y sus ancestros para asumir la cultura dominante de la sociedad de consumo.

En esa línea, el desarrollo de capacidades, según Amartya Sen (2007), consiste en la expansión de libertades que dejan opciones al sujeto para ejercer su agencia razonada y pueda escoger entre distintas maneras de vivir. La escuela, al ser una institución dedicada a la formación de los jóvenes, es una herramienta fundamental en el desarrollo de las capacidades (Sanz y Serrano, 2016). Lastimosamente, las escuelas no están cumpliendo con esta función, como indica el educador británico Ken Robinson (2011), el sistema educativo actual es anacrónico, porque se creó hace mucho tiempo, en una época distinta y para responder a retos diferentes a los actuales. Habría que añadir que este modelo educativo responde a una sociedad europea y sus bases no conectan con las realidades de los pueblos latinoamericanos, especialmente de las poblaciones indígenas y rurales.

El acceso a una educación superior no garantiza el éxito económico, pero al menos les genera oportunidades, como la posibilidad de laborar en pequeñas y medianas empresas ejerciendo su carrera (Huber y Lamas, 2017), mientras que los que no pueden acceder a este tipo de educación sus posibilidades de ascenso económico y de trabajar en algo que realmente les guste son menores. Por ello, es importante conocer los factores que generan que los jóvenes rurales no puedan acceder a la educación superior.

Existe un escenario de cambios que viene afectando la estructuración del mundo de la educación, la ruralidad y el desarrollo, que puede ser analizado a partir de la categoría de cierre social, y a partir de ello generar nuevos hallazgos que permitan comprenderla mejor, articulados a la escuela, la familia y el Estado.

8.2 Reconocimiento de los factores sociales de la ruralidad: débil filiación al modelo de formación de ciudadanía o débil modelo de autoridad del Estado

Uno de los efectos directos de la ruralidad es la forma que toma el trabajo en la infancia y la adolescencia. El trabajo es visto como algo natural y normal de la vida cotidiana y que definitivamente responde a un modelo de sociedad, la sociedad rural. Sin embargo, colisiona con el sistema educativo nacional que responde a un modelo de sociedad "urbano", donde aspectos como el trabajo son vistos como algo nocivo; entonces, ocurre una especie de disonancia cognitiva en el estudiante.

Desde el Estado, el trabajo es visto como algo nocivo, por lo tanto, las políticas sociales están orientadas a erradicarlo; objetivo inalcanzable, pero sobre el cual se invierten grandes cantidades del presupuesto nacional. Para los funcionarios del Estado en los tres niveles de Gobierno, el trabajo infantil es percibido como nocivo, aunque presentan matices y observaciones respecto a ello.

Entonces, aparecen elementos que ayudan a interpretar las diferentes situaciones que se generan alrededor del trabajo infantil:

- Las familias inducen a los estudiantes a priorizar el trabajo familiar no remunerado, antes que priorizar la asistencia a la escuela.
- Los estudiantes priorizan la generación de ingresos personales, antes que asistir a las clases; muchas veces, los estudiantes trabajan en el campo como peones, donde la donde la paga es por jornal, especialmente en temporadas de siembra y cosecha.
- Los efectos del manejo del dinero tempranamente, que cambia la percepción del niño respecto a su rol como estudiante y simbólicamente lo vuelve adulto.
- La independencia que adquieren en la adolescencia y el inicio temprano del consumo de alcohol, inicio de las relaciones sexuales, adquisición de artículos de prestigio social (moto, celular, etc.).
- La poca valoración respecto de la importancia de los estudios básicos (primaria y secundaria) y los estudios superiores técnicos y universitarios en sus vidas cotidianas.
- La existencia de un mercado laboral cautivo que genera ingresos económicos inmediatos y rápidos sin necesidad de constancias de estudio. El mercado laboral cautivo lo encuentran en los proyectos mineros legales e ilegales, actividades agrícolas, obras públicas, etc.

- Las actividades laborales directas e informales, generalmente ligadas a la economía delictiva y, muchas veces, relacionadas con el narcotráfico.

Un aspecto que merece ser destacado y tomado en cuenta, cuando se trata de adolescentes, es la homogenización cultural en contextos de globalización y/o mundialización que, según la tecnocracia de la OIT y los operadores del Estado, el trabajo infantil genera y refuerza la pobreza. Sin embargo, estas comprensiones deben ser analizadas a través de las percepciones de los especialistas y actores educativos que atienden la educación rural.

> El trabajo infantil afecta muchísimo […] en zonas lejanas donde los padres no pueden vender absolutamente nada harina, yuca, no hay comercio […] ahí está entrando la maldad […] la comercialización de la droga (cocaína); a partir de ello entran diferentes males, como la violencia, males sociales en lugares tan lejanos donde no hay presencia del Estado […] entran para poder causar daño y con eso también a la educación, los estudiantes […]. (Especialista de la DRE)

Según el especialista de la DRE, el trabajo infantil afecta la educación y es vista como precondición de pobreza y carencias, y que al ser resuelta, con los ingresos generados por el trabajo a temprana edad, pone en evidencia una sensación empírica de cambio social, que el sistema no ofrece. Entonces, un gran sector de jóvenes no se siente identificado con el Estado y su modelo de autoridad, debido a que no les ofrece oportunidades educativas, económicas y laborales para una mejor calidad de vida. Los jóvenes perciben, como decía Jorge Basadre, que tenemos un Estado empírico sobre un abismo social, que solo emite un conjunto de normas que les afecta e impide participar en otras actividades económicas formales, para resolver de inmediato su problema económico y social que se soluciona con una educación para la producción (Nussbaum, 2010).

> […] se pierde un mes, dos meses en la institución educativa y ¿dónde han estado? han estado trabajando en la coca, y algunos ya dejan para siempre la escuela […] los estudiantes piensan si estudiando no gano nada […] mejor me vuelvo cocalero. (Especialista de la DRE)

Como vemos, se activa una lógica muy práctica sobre cuál será la mejor ruta a seguir para desenvolverse en la vida, y esto es entendido en una relación muy directa y concreta con la ausencia del Estado, desde las obras públicas de la comunidad, la falta de servicios, así como el mismo servicio educativo y los aspectos más estructurales de la población.

> […] esto sucede porque no hay carreteras, no hay comunicación, y son pueblos olvidados por el Estado. Si hubiera más presencia del Estado, seguramente que la gente afrontaría mucho mejor estos temas. (Especialista de la DRE)

Cabe resaltar que las poblaciones de las zonas rurales históricamente han sido olvidadas por el Estado; y, por lo tanto, no han podido resolver sus problemas sociales y económicos en el seno familiar. En la actualidad, la familia atraviesa por una profunda crisis que no ayuda al desarrollo integral de los niños y adolescentes. Sin embargo, sabemos que hay muchos otros problemas más, como la falta de oportunidades laborales con salarios justos. Entonces, es necesario repensar bajo qué normas las niñas, los niños y adolescentes deben ser educados y formados, y cuál es el rol que cumple el Estado, a fin de garantizar y proteger los derechos humanos específicos de las niñas, los niños y adolescentes.

> Vemos problemáticas sociales y la condición de pobreza cómo desnutrición […] muchísimas, también abandono familiar […] el abandono puede ser total o puede ser parcial […] la mayoría vive con alguno de ellos (padres/madres de familia) algunos sin nadie y otros con abuelos […] la desintegración de los hogares es muy frecuente. (Especialista Minedu 5)

Pareciera que todo nos lleva al tema estructural, pero se reduce a un tema económico:

> El tema económico y el tema familiar tienen mucho impacto […] bastante […] por ejemplo dónde estudiar […] por necesidad estos chicos. Tienen que salir a la ciudad, al salir solamente salen para seguir estudiando y trabajar propiamente de la ciudad superados por el tiempo y van asumiendo otros roles y en esa ruta lo va conduciendo a otros tipos de trabajos, como la trata de personas, la delincuencia; nadie los conduce en la ciudad, se encuentran en abandono […]. (Especialista Minedu 5)

Los problemas económicos afectan no solo a las familias, sino también a los estudiantes que muchas veces priorizan el trabajo, antes que los estudios, y tienen que migrar a las ciudades aledañas en búsqueda de oportunidades laborales para sobrevivir. Entonces, llegamos a la conclusión de que la educación rural no educa y forma a los adolescentes para la autogestión social y económica. Para la población rural, así como para la familia y la comunidad, la educación implica el trabajo en la chacra, y eso incluye las formas que toma la vida cotidiana, incluso la alimentación, además de ser parte de la tradición cultural.

El hecho de que los estudios previos encuentren una relación directa entre la condición económica y los magros resultados en educación, y que esto sea una percepción presente en los actores educativos, nos va demostrando que se requiere un abordaje integral que asegure la salud emocional y física, la alimentación, el cuidado y la seguridad, así como la educación integral. Sin embargo, desde abajo, lo cotidiano de las propias necesidades exponen la intersectorialidad de la problemática educativa, pero desde arriba es vista como un solo pliego (un solo sector). Entonces, para la población rural, la educación implica la familia, la comunidad, las tradiciones, el trabajo, la chacra, y eso incluye las formas que toma la vida cotidiana, incluso la alimentación; mientras que la política educativa se va a concentrar en construir un discurso basado en "lo pedagógico", sobre el cual desarrolla el servicio educativo.

En ese sentido, existe una desconexión objetiva entre la política educativa y la vida cotidiana rural; sin embargo, a pesar de que es descrito permanentemente por los diversos actores de la educación, el Estado no logra plasmarlo en la política educativa, generando un rompimiento entre el Estado y la población, entre el Gobierno y sus ciudadanos.

> […] lo que yo digo es la verdad y lo que tú piensas estás equivocado, entonces, este tema es muy fuerte en las comunidades […] hay mucha resistencia que se viene acumulando […]. (Especialista Minedu 2)

A pesar de no haber oposición al proceso educativo de manera formal, pues por el contrario es una exigencia de las comunidades que se construyan escuelas y sus hijos se eduquen, hay un conjunto de aspectos relacionados con la visión de sociedad o de proyecto de vida que colisionan con la forma que toma la educación formal en secundaria. Algunas pistas de ello las podemos observar en el modelo de crianza, las exigencias de cumplir con el trabajo familiar, la participación en la organización comunal o, incluso, la discusión sobre cuándo y cómo priorizar la escuela sobre otras actividades, etc.

> […] tú no puedes ir a decirle a un señor de una comunidad: "Oiga, usted por qué no recoges el niño que está llorando […]"; ahí, él te va a decir: "¡recógelo tú! ¡Yo no! ¡cuídalo usted!", responderá por ejemplo de vida […]. Él está informado y ha sido formado para que cuando él vea eso, él no reaccione, sino más bien lo deje, y eso tiene una razón de ser […] una explicación […] y tiene un fundamento; y eso no va a cambiar de la noche a la mañana, porque yo le vaya a decir que existen derechos y tal. (Docente rural 1)

Si se reconoce que los estilos de crianza van en concordancia con un tipo de sociedad, la sociedad rural y las múltiples formas que esta tome, ya que es imposible homogeneizarlas, ¿cómo se debería reinterpretar el proceso educativo para mejorar los resultados en la trayectoria educativa, considerando estas diversas formas en que se manifiesta la vida en comunidad, las familias, sus creencias, así como sus estilos de crianza?

La vida en las comunidades rurales marca una forma de entender la autoridad, que va a generar una idea de las instituciones y del marco de autoridad. Usualmente, hay un puesto policial pequeño que cumple ciertas funciones en relación con la población, pero resulta ser un rol distante y poco determinativo en la vida de la comunidad, pues la ronda y las autoridades comunales regulan las problemáticas familiares o vecinales que se puedan presentar; es decir, hay una autorregulación reconocida abiertamente. También se suele encontrar una posta médica que atiende, sobre todo, los casos más graves de salud, como accidentes o partos, pero no participa de la atención en salud de la mayor parte de la población; es decir, su rol no cala en la población como la entidad conocedora y autorizada para atender todo lo concerniente con la salud, incluso en muchos casos la población recurre a la medicina natural, las hierbas y otras formas alternativas de atender la salud familiar.

Para entender la vida de las familias en las comunidades rurales, debemos considerar dos niveles de organización: la familia individual y la comunidad, ambas dialécticamente interrelacionadas. Es por ello que las familias campesinas deben ser vistas como una unidad doméstica de producción y consumo, que se organiza y desarrolla con su propia mano de obra para las diversas tareas agrícolas requeridas para la producción de las parcelas de su propiedad, a lo largo de las diversas zonas productoras en su comunidad. Esta unidad dialéctica nace con el matrimonio de una joven pareja, se expande a medida que los hijos crecen y se acoplan a las tareas productivas y después decae cuando ellos se casan, a su vez, para constituir sus propias unidades domésticas. Por último, desaparece con la muerte de sus fundadores o cuando se "jubilan" (Fonseca y Mayer, 2015).

Es importante señalar, en este punto, que en las comunidades rurales distinguen dos esferas económicas en lo que concierne a la producción. Una es la del consumo directo o "para el gasto"; la otra es la de la venta mercantil o "para la plata", según la denominan. Cada cual comporta modalidades productivas y valores culturales distintos. Un ejemplo

es la siembra de exquisitas variedades de papa, granos y legumbres empleadas para el propio consumo, que se contrapone con la producción de papa mejorada, granos y legumbres mejoradas, destinada a la venta en las ciudades. Es así que cada comunidad rural exhibe un conjunto diverso de relaciones de producción en que se entremezclan viejas y nuevas formas precapitalistas con otras más modernas. No vale la pena aislarlas, sin mostrar cómo se interrelacionan y superponen (Fonseca y Mayer, 2015). Una percepción de la vida en las comunidades rurales nos presenta un juez de paz:

> En la comunidad se vive de lo que uno cosecha al año. Así es acá la agricultura, hambre no hay, sufre hambre el que es haragán, el que no quiere trabajar. Aquí se crían los animalitos, se venden, te apoya de algo, o queremos la carne ya, matamos un carnerito, un cuycito, o una vaca para las fiestas comunales. No serán todos los días, pero sí hay como vivir bien. (Florencio, 58 años; juez de paz)

La mayoría de las decisiones se toman en grupo, y las personas colaboran para alcanzar objetivos comunes. Este sentido de comunidad también proporciona un fuerte apoyo emocional y social, lo que es esencial para la vida en una comunidad rural. En este lugar, la autoridad brota para facilitar la vida de las familias, para criar a los hijos; la autoridad es para conversar y armonizar con la naturaleza y las características y particularidades del clima. La noción de autoridad comunal hace referencia a la relación de cariño, solidaridad, reciprocidad entre todas las familias más allá de la delimitación territorial de las comunidades rurales (Machaca, 2001). Esta distancia comprensiva del mundo rural se puede notar en los testimonios:

> Es muy marcado que las políticas educativas no llegan, tampoco hay otras autoridades o dependencias, como la policía. Por ejemplo, cuando hay un caso indisciplina o un problema son ellos mismos o la comunidad los que corrigen los que toman atención del problema y buscar una solución sin la intervención de un juez o de un de un policía y de la misma manera como cometen una falta de esa misma manera pueden ser castigados o castigadas […] y eso definitivamente marca a los estudiantes muy tempranamente ven ausencia de autoridad […] bastante ausencia. Eso está bien marcado […]. (Especialista del Minedu 3)

Otro aspecto importante para resaltar en la realidad rural es la ausencia de un sistema de justicia que actúe apropiadamente, en un tiempo razonable y con resultados que satisfagan a quienes sienten que han sido vulnerados. La violencia sexual, los robos, la violencia

familiar y otras situaciones de vulneración de derechos son resueltos, principalmente, con la presencia de una autoridad comunal que establece otras formas de abordar las sanciones y que no resultan en procesos claros ni de sanción ni de compensación. Hechos de violencia sexual o de violencia escolar han sido resueltos con acuerdos entre las partes, teniendo como forma de resarcimiento un pago, a través del cual la parte afectada acepta no realizar la denuncia.

> […] la violencia ocurre de padrastros o de tíos familiares, y muchos de estos casos no salen a la luz lo tapan y Busca un arreglo interno resuelto muchas veces de manera económica. (Especialista del Minedu 3)

Esta sensación de ausencia de justicia, de relativización de los derechos, de normalización de la injusticia y de ausencia de autoridades en las qué apoyarse, contribuye en la formación de una noción de autoridad alternativa y de débil filiación a la normativa del Estado peruano. Estas condiciones crean un sentido común sobre la autoridad, como una autoridad que emana del pueblo, que al migrar a las ciudades mantiene esa visión que colisiona con la noción de autoridad urbana, que está asentada en las instituciones del Estado.

En tal sentido, podríamos decir que el proceso educativo no genera impacto en la noción de autoridad que busca el Estado peruano, sino que la forma que toma, desconectada de la realidad rural, genera una débil filiación al modelo de formación de ciudadanía. ¿Cómo aborda la educación secundaria los procesos de formación ciudadana en ámbitos rurales?

La pregunta de la que partimos aquí va en relación a los resultados concretos de logros de aprendizaje en el ámbito rural. En todos los casos, las respuestas se remiten a explicaciones externas a lo pedagógico, tanto estructurales de pobreza, de alimentación, de apoyo de las familias, entre otros. Entonces, hay que replantear la pregunta: si todos los especialistas en educación encuentran que en los factores sociales de la ruralidad están las razones de los magros resultados educativos, ¿por qué la incidencia del Minedu resulta siendo el fortalecimiento de aspectos meramente pedagógicos y no trabajar en las condiciones que facilitan un escenario de educabilidad en el ámbito rural?

> […] llegan tarde al colegio pesar de que la iniciativa de Qali Warma en la alimentación es importante no es suficiente para poder atender las necesidades no es contundente falta

> mucho más. El acceso También es importante […] las carreteras, ya que esos colegios están alrededor de trochas… netamente trochas por ejemplo ahí hay zonas de huaycos entonces, por eso […] y zonas donde no se puede llegar y eso afecta al estudiante. (Especialista del Minedu 3)

> Es una larga ruta a través de la montaña, que casi siempre llueve […] casi siempre llegan mojados y sufren permanentemente de infecciones respiratorias […] su salud y disminuye su rendimiento también […]. El espacio geográfico en esta región tiene muchos Ríos, muchas quebradas, mucha agua y es de difícil acceso. También eso afecta a los padres que se les invite o que quieran venir a apoyar. (Especialista del Minedu 4)

Las distancias geográficas son vistas, claramente, como uno de los principales impedimentos para que las y los estudiantes que viven más lejos vean afectadas, directamente, su rendimiento escolar. Aquellos que deben caminar de media hora a más para llegar a la escuela tienen una clara desventaja en el desarrollo de su trayectoria escolar.

Las condiciones del proceso educativo deben observarse en su trayectoria, pues permite una visión más clara de cómo los efectos de la ruralidad van a afectar al estudiante a lo largo de su etapa escolar.

> […] los compromisos a temprana edad […] casi casi no ha disminuido, y eso implica el retiro del colegio, y el abandono escolar […] ellos se comprometen y se van y ni siquiera, a veces, se puede hacer un acta, simplemente se desaparecen, se evaden sin que se pueda hacer algo al respecto […]. El otro tema del inicio de vivir como adulto muchas veces a los 12 o 13 años ya están buscando una forma de trabajar, ya viven de una manera muy independiente, que ya dificulta el que pueden seguir las mismas reglas de un colegio. Entonces, su perspectiva de las cosas cambia y se presentan otros intereses fuera de la institución educativa. (Especialista del Minedu 4)

En conclusión, no podemos dejar de señalar que la familia se presenta compleja, ya que sus actividades cotidianas no solo abarcan lo agrícola y ganadero, sino también otros aspectos culturales, sociales y económicos que influyen en la vida de las comunidades rurales. La comunidad es el centro de la vida rural, y su organización y sentido de pertenencia son fundamentales para garantizar una vida digna y sostenible en el campo. Sin embargo, las condiciones estructurales son obstáculos que no ayudan a la educación rural integral que coadyuve al desarrollo humano, para una mejor calidad de vida de las familias.

Sobre las familias recae toda la responsabilidad para que sus hijos e hijas puedan acceder a una buena educación, y aunque en las comunidades rurales no se han resuelto los problemas estructurales y subsiste la ausencia del Estado, las familias han ido diversificando las estrategias para que sus hijas e hijos puedan acceder a una buena y mejor educación (Montero y Uccelli, 2023).

8.3 Problemáticas sociales asociadas a la pobreza en ámbitos rurales

Cuando hablamos de problemáticas sociales, nos estamos refiriendo a aquellas condiciones adversas que limitan acceso a derechos, a aquellas condiciones materiales ausentes que dificultan el ejercicio pleno de la vida humana, del desarrollo de la persona en libertad e igualdad. Estas problemáticas sociales presentes en el ámbito rural constituyen un escenario de análisis que permite revelar la naturaleza de estas desigualdades, así como los efectos que estas condiciones tienen en el desarrollo de los individuos, a nivel personal y comunitario.

La racionalidad que subyace a la lógica de dominación se basó en una perspectiva determinista que anuló cualquier otra perspectiva de pensamiento. Determinismo como pensamiento que domina el mundo, la construcción de un solo tipo de conocimiento que no permite que emerjan otros, pues amenaza su hegemonía, en tanto necesaria para que se mantenga el esquema de dominación mundial. La educación como subsistema funcional, al encontrarse en una coyuntura problemática, pueden producir cambios transformativos que no solo mejoren los niveles de aprendizaje, sino que favorezcan el desarrollo social, lo que constituye la aparición de una emergencia, como lo señalan las ciencias de la complejidad (Morin, 1990).

El determinismo en la educación anuló la posibilidad de revisar procesos sociales que se viven en la ruralidad, como la medicina natural o las prácticas reproductivas o de cuidado en la infancia, entre otros aspectos que deben ser incorporados en el programa educativo. Así, esta visión mecánica del mundo también influyó en el espacio educativo; por ello, la niña o el niño es visto como un recipiente que recibirá conocimientos a lo largo de la educación básica para estar preparado y funcionar dentro del sistema, y todos los aspectos que deban ser "corregidos o adaptados" será pasado por procesos formativos o de capacitación. Cuando una persona se comporta fuera de los parámetros que la sociedad establece, es usual escuchar algo como: "a esa persona le falta educación". En

este ejemplo podemos ver como el mismo ser humano es visto como una máquina que puede ser reparado y arreglado con la educación, tal como en la salud. Es por ello que coincidimos con Oscar Ugarteche (1999) cuando dice:

> Los cambios en los requerimientos educacionales, debido a los cambios tecnológicos y el avance del aprendizaje, dan lugar a un nuevo fenómeno: el de la educación que se hace irrelevante para así poder ingresar al mercado laboral. […] Como consecuencia, tenemos una población cada vez más educada por un lado y, por otro, una población cuya calidad de educación está erosionando, y cuyos resultados se podrán ver en términos de exclusión. (p. 164)

Este escenario problemático permite analizar las expresiones de la pobreza, principalmente entendida como ingreso monetario, así como otras formas de entenderla más allá del dinero.

> Aquí más que todo hay pobreza porque es un lugar que no tenemos (dinero), por ejemplo, solo en tiempo de lluvia sembramos, no hay agua para sembrar. Sembramos maíz, frejol, trigo, de todo se siembra, solo cuando hay lluvia. Para comer pues […]. (Hortensia, 38; madre de familia)

> La pobreza se ve por las fuentes de trabajo que no existen, y son pocas las personas que tienen sus chacras y bueno pues siembran […]. Mas pobreza hay en los caseríos, se siente más, porque a veces los mismos alumnos que vienen de los alrededores de acá a veces incumplen con sus cuotas para el colegio, no, entonces ahí más o menos ahí deducimos. (Manuel, 50; profesor)

Como señala el padre Gustavo Gutiérrez (2024):

> La pobreza —resultado de la injusticia social que tiene en el pecado su raíz más honda— es asumida no para hacer de ella un ideal de vida, sino para testimoniar del mal que representa. […]. Para luchar contra el egoísmo humano y abolir toda injusticia y división entre los hombres. Para suprimir aquello que hace que haya ricos y pobres, explotadores y explotados. El testimonio de pobreza vivido como una auténtica imitación a Cristo, en lugar de alejarnos del mundo nos coloca en el corazón mismo de la situación de despojo y opresión y desde allí anuncia la liberación y la comunión plena con el Señor […]. (p. 117)

Las expresiones de base que hemos recogido respecto de los problemas sociales están asociados a carencias y necesidades propias de las comunidades rurales; es decir,

determinadas por la poca o débil presencia del Estado, y con ello las consecuencias en el desarrollo físico y mental de los estudiantes. Así como también carencias que dificultan el mejor desenvolvimiento de las actividades pedagógicas. A continuación, respecto a la desigualdad, pobreza y pobreza extrema en la ruralidad, citamos algunos testimonios clarificadores:

> Sí se ve la pobreza, en el campo hay más pobres extremos, hay familias que tienen muchos hijos, un caso que conozco tiene nueve hijos la señora, los niños tienen muchas necesidades. El mayor problema es que no hay trabajo, la mamá se dedica a la casa y el papá en la chacra, el dinero no alcanza. Los niños se van de acá cuando pueden, termina de estudiar y se van. Lo de la chacra no es suficiente, a veces no sale, les tienes que pagar a los peones, cosechas el maíz una vez al año y lo vendes y se acabó todo. Los productos nos son rápidos de vender y se vende a bajo precio. (Juana, 30 años; auxiliar de educación)

> En la zona rural, acá nomas a media hora, donde hay colegios, hay zonas que no tienen agua potable; la luz si llegó rápido, pero el agua no. Se abastecen de agua de cisterna y hay muchos problemas de parásitos. La mayoría de las estudiantes tiene eso. Genera problemas de falta de apetito, desnutrición, problemas de crecimiento y no es como un niño que está sanito que todo lo va a asimilar. (Luisa, 56 años: especialista de la DRE)

Otro problema persistente que identifican los actores educativos es el bajo o nulo nivel educativo de las familias. Ello no solo representa un problema, debido a la ausencia de apoyo académico, para la comprensión de los temas a desarrollar, si no porque muchas veces la familia no le da el espacio e importancia al estudiante para que pueda cumplir con sus estudios, pues se prioriza otras actividades relacionadas con los quehaceres cotidianos de la casa o la chacra. Cabe recordar que la rutina diaria en el modo de vida de las familias, que está determinada por el calendario agrícola, donde los adolescentes trabajan como mano de obra no asalariada para ayudar a la familia; en un contexto donde la precarización de la educación y la salud acentúan la desigualdad y la pobreza y, más aún, donde la marcha económica se determina por niveles de productividad y la falta de la misma excluye a las personas incluso de lo más elemental: salud y educación (Ugarteche, 1999).

> El analfabetismo en la zona rural, los padres en su mayoría. Hay que ver las familias, en la mayoría de las familias los varones han terminado la primaria completa, eso es en los hombres, no en las mujeres. Las mujeres menos algo o nada de primaria. Hay muchas mamas que son analfabetas, y dicen, cómo le ayudo si no se lo que dice […]. El

> analfabetismo mayormente es en las mujeres, aún persiste el machismo hasta en el siglo XXI. Eso es una limitante para que el padre o la madre puedan apoyar a sus hijos en sus estudios. (Luisa, 56 años; especialista de la DRE)

La deserción escolar es vista como un problema, a pesar de que es una problemática en retroceso. No se observa ningún cuestionamiento a la forma en que se concibe la deserción, pues es un concepto arraigado en el ámbito educativo, aunque también en el ámbito urbano. Una de las casuísticas más relevantes en la deserción escolar en la ruralidad es la que ocurre por embarazo, que a pesar de existir una norma que busca lograr la permanencia o reinserción de las estudiantes, sigue representando un problema, debido a que ello no dependerá exclusivamente de la norma, sino de las creencias, costumbres y percepciones arraigadas en cada comunidad, lo que variará especialmente por su cercanía o lejanía con las capitales de distrito o provincia.

> También podemos acotar lo que es la deserción, embarazo adolescente, esto limita a las mujeres embarazadas a culminar el colegio. Claro, lo ven como algo que no se debe dar. En la zona urbana una alumna embarazada normal puede ir al colegio. Si se compromete tampoco no […] dejan de ir […] las familias les dice ve que haces de tu vida trabaja […]. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

En se sentido, recuperamos esa crítica al sistema sobre la conceptualización y el abordaje de esta problemática de la deserción escolar.

> […] cabe desarrollar una crítica al concepto de deserción escolar, al no exponer en su verdadera dimensión la situación problemática que ocurre cuando las y los estudiantes son excluidos del sistema educativo. Esta exclusión responde a aspectos socioeconómicos, culturales, familiares diversos y que expresan desigualdad y formas de discriminación. Partimos de la idea que la realidad actúa coercitivamente sobre el individuo (estudiante), más aún, que son las practicas educativas, basadas en esquemas de dominación, las que segregan a los estudiantes y no le brindan los soportes necesarios para la formación integral, ni a los docentes las condiciones para actuar con propiedad ante estos casos. Esta segregación y estigmatización opera en la forma de proscripción escolar. (Cáceres, 2022, p. 64)

También se cree que estos problemas son muy diferentes en la zona urbana. De hecho, las estadísticas demuestran mejoras notables; sin embargo, hay una matriz común entre las zonas rurales y las zonas de mayor pobreza de las ciudades, que tiene que ver con los

matices de presencia del Estado, pobreza monetaria, capacidades de autosostenimiento y desigualdades sociales, aspectos sobre los cuales puede entenderse mejor la evolución de estas estadísticas.

> Hay también problemas económicos, y socioemocionales también y de disfunción entre padres, y eso repercute. Hay bastantes familias disfuncionales. Hay problemas de machismo en gran dimensión. Hay chicas que no las dejan que vayan al colegio sus padres […]. (Edilberto, 45 años; director de I. E.)

En efecto, no podemos negar que, actualmente, son muy comunes los problemas familiares: divorcios, rupturas, separaciones, situaciones de violencia; así como los problemas de relaciones entre padres y/o madres con sus hijos que han debilitado y fracturado los vínculos sociales y efectivos en el seno de la familia de todos los estratos sociales, y a la que no es ajena a la vida rural. Asimismo, las relaciones familiares tienden al autoritarismo, al conflicto y a la violencia (Pimentel, 1996). Por otra parte, aún existe una impronta patriarcal que está inmersa en la forma en que se estructuran las relaciones sociales y que tienen efectos en la manera en que se forman a los estudiantes.

La continua negación de la existencia de maltrato y violencia física y/o psicológica en las escuelas debilita la autoconfianza y tiene efectos en el desarrollo de capacidades de autorrespeto y autoestima de los estudiantes. De esta manera, el individuo puede volverse más vulnerable a las diversas condiciones que ofrece la sociedad, pero a la vez no logra consolidar valores necesarios para la construcción de una sociedad, tales como la solidaridad, el respeto, la ética, etc., donde la dignidad esté por encima de la caridad y del reconocimiento como parte del cambio social en la educación (Honneth, 1997).

Si bien es cierto que no se puede generalizar, existen rasgos característicos del papel que cumplen las familias para favorecer o limitar el desarrollo educativo de sus hijos e hijas, en relación con el tiempo de permanencia en el hogar o ausentismo, el compromiso con el cumplimiento de las clases de manera efectiva y las prácticas nocivas, como el alcoholismo.

> Aquí no hay mucha migración, no salen, están metidos en su propia realidad, se dedican a la agricultura. Lo que cuentan es que antes si había bastante producción de plátanos, yuca, harinas regionales, verduras, pero desde que ha entrado la ayuda del estado, con qualiwarma ya no producen, ahora ya no producen, eso lo podemos palpar cuando buscamos comida, alimentos ya no hay. ¿Ahora de que viven? solo viven de la yuca,

> como son quichuas, trabajan la yuca y solo hacen mazato, eso lo consumen a diario. Cuando está fresco es de tomar nomas, como agua nomas, pero cuando está fermentado esa bebida ya lo toman como licor. Los padres se van a las mingas, que es un trabajo comunal o se van a ver sus chacras, toman se emborrachan, no paran en sus casas. Hay pobreza bastante […]. Por ahí sí puede haber pescado o carne de monte, cazan, pero no en cantidad. (Alex, 37 años; antiguo acompañante pedagógico)

La pobreza toma otros rasgos cuando aparece el asistencialismo, experiencia que da cuenta cómo se muestra el Estado ausente, que no se presenta para garantizar derechos, sino como expendedor de ciertos productos bajo una lógica de caridad, por lo que acentúa una percepción de dependencia. El Estado neoliberal y la modernización neocolonial (Jiménez, 2024) es incapaz de otorgar mejores condiciones de vida a sus pobladores, solo se hace presente a través de bonos y "regalos" que no contribuyen a mejorar las problemáticas de fondo que presentan las comunidades rurales. Sin embargo, aspectos estructurales y determinantes de la salud no son atendidos.

> […] aquí casi el 90 o 100 % de los alumnos se encuentran con parásitos […] hicieron un estudio acá del centro de salud e hicieron unas muestras de heces e hicieron sus estudios y encontraron que era el agua. (Fidel, 47 años; profesor)

Los cambios normativos de la política educativa y el aumento de la cobertura en el sistema educativo han llevado a la creación de algunas experiencias o estrategias, que pueden ser potenciales en la medida que rompan con la lógica asistencialista y sean parte de procesos participativos e integradores del cambio social, como son los casos de los quioscos de lectura, para el tema de la promoción de la lectura, y de las loncheras saludables, para complementar la nutrición básica del estudiantado.

> Hay desnutrición, desconocen ellos los alimentos básicos […]. Bueno, acá los quioscos también ya se limitó este año, a que no puedan traer cosas que afectan a la salud. Ya es por obligación del Ministerio las loncheras saludables, lo quioscos saludables; entonces, desnutrición tenemos, por ejemplo, aquí hay chicos en primer año, no tienen la talla adecuada como dice a su edad; entonces, eso significa la mala alimentación. (Manuel, 50 años; profesor)

> La mayoría de los problemas son de salud, malestares, dolor de estómago, son varios que llevo a la posta, les dan diagnóstico de gastritis y de parásitos. Los estudiantes toman desayuno a las 5 de la mañana, ellos se levantan antes de esa hora, porque viven lejos.

> Aquí les preparan el desayuno de Qali Warma, pero algunos no les gusta la leche, o la mezcla, no les gusta la leche o la quinua […] algunos están bajos de hemoglobina […]. (Hortensia, 34 años; auxiliar de educación)

En el ámbito rural, se identifican diversas problemáticas sociales que afectan el acceso a derechos y el desarrollo pleno de la vida humana. Entre ellas, se encuentran carencias materiales, desigualdades económicas y sociales, pobreza, analfabetismo y deserción escolar. Las familias también enfrentan dificultades en su rol de apoyar el desarrollo educativo de sus hijos, debido a situaciones de violencia, problemas emocionales y el impacto de tradiciones patriarcales arraigadas. Además, la presencia del asistencialismo gubernamental no permite que se aborde, de manera efectiva, los problemas estructurales de salud y nutrición que afectan a la comunidad rural.

Se reconoce la necesidad de un enfoque educativo más inclusivo y contextualizado que aborde estas problemáticas sociales y promueva un cambio social integrador. En este sentido, la educación rural debería ser una herramienta que coadyuve a un cambio social integrador; sin embargo, esto supone, como decía Aníbal Quijano (2022), que deberíamos transitar hacia la descolonización del poder y el saber.

El conjunto de problemas que se evidencian a lo largo de los testimonios y que se corroboran con diversas investigaciones previas muestran la ausencia de una política de Estado que atienda las profundas desigualdades sociales y que ello repercute directamente en los resultados educativos, demostrando la ausencia de reconocimiento. Para Honneth (1997), el reconocimiento no se refleja solo en el ámbito de la sociedad de las relaciones sociales externas al individuo, sino principalmente debe verse en la esfera de la familia y en las relaciones primarias que se establecen en función de su proceso formativo; por tanto, la escuela cumple un papel central en el proceso de socialización.

La continua negación de este reconocimiento en el proceso educativo en relación con experiencias relacionadas con el maltrato y la violencia física y psicológica debilitan su autoconfianza y tienen efectos en el desarrollo de capacidades de autorrespeto y autoestima. De esta manera, el individuo puede volverse más vulnerable a las diversas condiciones que ofrece la sociedad, pero a la vez no logra consolidar valores necesarios para la construcción de una sociedad, tales como la solidaridad, el respeto, la ética, etc. Entonces, la implementación de programas sociales de alimentación y entrega de bonos o subsidios deben estar articuladas a procesos de reconocimiento, donde la dignidad esté por encima de la caridad y el reconocimiento como parte del cambio social en la educación.

8.4 Problemáticas en la trayectoria educativa

Ante la diversidad de problemáticas sociales que se manifiestan en el ámbito rural, hay algunas que representan una mayor afectación en la vida de las y los adolescentes que estudian en secundaria, debido a los altos índices de desigualdad, pobreza y pobreza extrema (Ugarteche, 1999), y que trascienden la vida personal y/o familiar y tienen efectos concretos en su trayectoria educativa, generando problemas de aprendizaje y alejamiento temporal o total de las aulas. Entre estos problemas, lo que más causa alarma y son materia de atención preferente del Estado son las problemáticas del embarazo adolescente y el trabajo. Cabe señalar que cuando nos referimos a trabajo como problemática no estamos indicando que el trabajo en sí mismo sea malo, sino que hay ciertas condiciones relativas a algunas formas de trabajo que pueden afectar la trayectoria escolar.

> Hay un problema social medio complicado que es la deserción estudiantil, especialmente de señoritas, sobre todo por embarazos no deseados o que se comprometen a muy temprana edad y ese es un problema que nos ha hecho mermar la cantidad de estudiantes […] teníamos veinte alumnos en tercero y terminamos con doce, una deserción grandísima en un solo grado. (Edilberto, 45 años; director de I. E.)

> La deserción escolar ocurre principalmente por el trabajo, la necesidad; muchos ya no terminan la primaria, porque se hacen de familia rápido, por eso pocos acaban el colegio, los demás donde están ya tienen su pareja, ya conviven, ya están haciendo su chacra. No hay una idea de salir adelante, son muy pocos […]. (Alex, 37 años; antiguo acompañante pedagógico)

Estas problemáticas representan parte de la dinámica regular en ámbitos rurales, y hay condiciones sociales y culturales que pueden estar reforzando su existencia. Esto se puede observar en la forma en que las familias y las comunidades entienden los problemas, con base en sus conocimientos, creencias, tradiciones, como también en sus prejuicios.

> Los padres no le dan mucha importancia al estudio. Si el estudiante quiere dejar el estudio, los padres le dicen ya está bien, trabaja entonces, ya eres grande, trabajas y te mantienes. Las costumbres están muy arraigadas; si la ven a la señorita con el joven, ahí nomas la entregan a la familia del joven y que se comprometan, ahí quedó cualquier aspiración de seguir estudiando. (Luisa, 56 años; especialista de la DRE)

> Los estudiantes en zonas rurales trabajan haciendo labores domésticas, ayudando a sus familias, a sus padres, viendo a los animales, se van a las chacras, y hay veces en que ya

> no tienen el tiempo necesario para dedicarse el estudio. También podemos incluir que todavía persisten algunas consideraciones de que estudie el varoncito. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

La realidad rural difiere, significativamente, de la realidad urbana; por ello, no se puede acondicionar al esquema del calendario educativo nacional, pues conlleva implicancias de carácter cultural y social, pero sobre todo geográfica y climática, los cuales priman en la forma en que se han organizado para producir los alimentos necesarios para vivir. Entonces, aspectos como la llegada de la lluvia, las épocas de siembra o cosecha u otros aspectos característicos de cada zona van a generar dificultades, en vez de ser vistos como potencialidades para educar. Esta lógica de imponer un solo calendario nacional atenta gravemente en la búsqueda de logros de aprendizajes, pues anula la posibilidad de generar calendarios académicos alternativos, donde cada región o provincia puedan encontrar las mejores estrategias que garantice la presencia de docentes y alumnos, sino que también se emita una lógica diferente de la política educativa en la que se le dé valor a la realidad regional, especialmente a las zonas rurales.

> Nosotros íbamos a las comunidades y muchos estudiantes migraban o salían en busca de trabajo, por ejemplo, a las zonas de la costa en temporada del arroz o la siembra, donde conseguían trabajo en forma inmediata. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

> […] veíamos en varias comunidades como migraban a las zonas de costa, a la selva también, también a zonas del ecuador. En algunos casos se van la familia completa. En algunas IE los profesores ya saben y están culminando sus evaluaciones en noviembre a más tardar porque si no se quedan sin alumnos. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

Repensar nuevas estrategias para el ámbito rural no elude que se requiere mayor presencia del Estado en cuanto a la cobertura educativa y al desarrollo de infraestructura especializada y adaptada a las condiciones físicas y geográficas para que durante las épocas de cambios bruscos del clima, el servicio educativo no se detenga. Otro de los problemas presentes en estas zonas es la anemia, como resultado de la ausencia de ciertos productos nutricionales en el consumo diario, como del ingreso creciente de productos envasados de bajo costo que comienzan a sustituir la alimentación, especialmente de las niñas, los niños y adolescentes.

> En lugares de provincias donde hay más anemia los resultados de la ECE está más bajo, donde hay más anemia hay peores resultados en Comunicación y Matemática. (Luisa, 56 años; especialista de la DRE)

Otro problema recurrente que señalan las y los entrevistados es el alto consumo de licor. Ya sea por razones socioculturales y/o costumbres, el consumo de licor, principalmente algún tipo de aguardiente, como de la caña, es utilizada por los adultos de manera continua y es aceptada, por lo que rechazar una copa podría entenderse como una falta de respeto. Compartir una botellita de "cañazo" es parte de la jornada de trabajo en la chacra; es costumbre habitual al terminar jornadas de trabajo de una construcción o alguna obra comunal, y lo es también en las jornadas de turno en las rondas, por lo que los niños varones son introducidos tempranamente a su consumo.

> […] hay muchos niños que toman licor, siguen ejemplo de los más grandes […] fuman, se van a fiestas. Acá empiezan a tomar a temprana edad, aunque ahora está por ahí la ronda o la policía; es una costumbre en las casas, las familias […] los dejan tomar […]. (Hortensia, 34 años; auxiliar de educación)

Desde esta perspectiva, no existen acciones racionales o irracionales en el proceso de la civilización o formación de la sociedad, sino que hay un conjunto de entramados sociales que se entretejen, paulatinamente, a lo largo de diferentes periodos, fuera de una planificación intencionada y que dan lugar a un conjunto de convenciones y mecanismos de autocontrol que son transmitidos y perfeccionados generación tras generación, alcanzando una extensa red y logrando cambios en los comportamientos sociales. Entonces, para hablar del proceso civilizatorio, habría que considerar las capacidades que han desarrollado las personas en el marco del mundo moderno para contener, autocontrolar y gobernar sus emociones y así desarrollar su identidad individual y colectiva. En tanto que la idea de conducta civilizada es la construcción de unos parámetros definidos en las clases altas y que luego son expandidos, de forma progresiva, a los distintos segmentos sociales con fines de control y de aceptación, lo que se traduce en los modelos que guían el sistema educativo (Elías, 1975).

8.5 Condiciones de educabilidad

Cuando nos referimos a las condiciones de educabilidad, estamos tomando en consideración el conjunto de aspectos que rodean la vida cotidiana del estudiante y que, dada su constitución, características o funcionalidad, pueden ayudar o limitar la participación educativa de las y los adolescentes. En ese sentido, hacen referencia a las condiciones que ofrece la familia, la comunidad y la propia escuela para que se alcancen los logros de aprendizaje previstos.

Los colegios rurales presentan, por lo general, problemas de infraestructura, como de equipamiento, y enfrentan desafíos para lograr las condiciones estándares de educabilidad mínimas necesarias; se observa que estas instituciones carecen del apoyo necesario para mejorar sus instalaciones y equipamiento educativo. En específico, se ha notado que algunos colegios aún utilizan mobiliario y equipamiento que data de décadas anteriores, lo que sugiere que no han recibido actualizaciones ni mejoras significativas en mucho tiempo. Esta falta de recursos actualizados podría limitar las oportunidades de aprendizaje en ciencias y tecnología para las y los estudiantes de estos colegios.

En cuanto a las bibliotecas, si bien es cierto que llegan libros, se ha identificado una falta de infraestructura adecuada para albergarlos. De hecho, se ha mencionado que algunos libros de antología todavía permanecen en cajas, lo que dificulta el acceso a estos recursos por parte de las y los estudiantes.

> Hay colegios que en zonas rurales les falta apoyo para lograr las condiciones estándares de los colegios urbanos. […] Mobiliario tienen, pero de los años ochenta, no tienen otra forma como trabajar […]; el equipamiento del laboratorio está desactualizado […]; bibliotecas que si bien es cierto llegan libros, no hay la infraestructura adecuada para recibirlos. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

> Sí cuentan con libros, son los que se le entrega aquí […]. Se les ha entregado las antologías literarias […]. La biblioteca aquí no funciona, está deteriorada, los módulos y equipamiento o libros de antología están en cajas aún. (Isidoro, 48 años; Profesor)

Además de las deficiencias en infraestructura y equipamiento, se ha identificado un problema de coordinación entre las autoridades municipales y el Minedu, en relación con la construcción de nuevos colegios, como en el caso del distrito de Nauta, en Loreto.

> Hasta la semana pasada estaba todo listo para que inicien la construcción del nuevo colegio. Todo se iba a realizar, pero no sé qué ha pasado entre la Municipalidad de Nauta y el Minedu […]; todo se ha paralizado. (Isidoro, 48; profesor)

Las viviendas familiares de las comunidades rurales no suelen tener la disposición y organización de las viviendas urbanas, ya que su funcionalidad derivará de la naturaleza del trabajo y la producción de la zona. En muchos casos, tendrá una cocina que incorpora una cocina de leña, zonas para la crianza de animales menores, los que también usarán varias partes de la casa como espacio de tránsito, especialmente para los momentos en que se les da alimento, ya que ello facilita la tarea. La forma en que se construyen las viviendas en el ámbito rural es el resultado de largas tradiciones de construcción, dependiendo de la región y de sus condiciones geográficas y climatológicas.

> Mira, como es zona rural y los pobladores se dedican a la agricultura y la pesca, entonces no tienen recursos, no tienen como para solventar para tener más cosas. Las casas, como tú observas, son sencillas, son de tabla y el techo de hoja. Donde estoy yo, la quinta es de material noble, han progresado un poquito los dueños, pero en general hay pobreza. (Isidoro, 48 años; profesor)

En la Amazonía, las construcciones suelen ser de madera, utilizando pilotes que separen el piso de la casa de la base del suelo, dado que ello permite atender mejor las fuertes y frecuentes lluvias, las potenciales inundaciones y la presencia de animales, como víboras u otros tipos de serpientes, roedores o insectos. Los techos son a dos aguas y se utilizan maderas y calaminas de latón o plástico especial. Las puertas y ventanas, así como los dormitorios, tienen "mosquiteros" para evitar que los insectos los piquen desproporcionadamente, pues aunque están adaptados a su presencia, hay algunas picaduras que pueden derivar en graves enfermedades e incluso la muerte.

En la sierra se utilizan, preferentemente, casas construidas con adobe, cuyo techo es estructurado por grandes vigas de madera y techado con ramas y tejas de arcilla. Están construidas al ras del piso y suelen ser altas para que el humo proveniente de las cocinas de leña no se acumule en las habitaciones y fluya con mayor rapidez por las hendijas existentes. La cocina suele estar en la sala o cerca, es un lugar cálido, en cuanto es el espacio de encuentro y compartir entre la mayoría de miembros de la familia, pues no solo sirve para la cocción de alimentos, sino que se adaptan espacios para el

almacenamiento de carne seca, leña, granos de maíz u otros productos de la chacra que deben durar hasta la siguiente cosecha.

Las viviendas, así como las escuelas, en las comunidades rurales serranas y amazónicas deberían ser espacios sociales amorosos y cálidos, donde las familias, las niñas, los niños y adolescentes sientan la alegría de aprender y desarrollar su imaginación creadora con libertad. Es por eso que tanto las viviendas como las escuelas deben estar bien cuidadas, limpias, alegres, bonitas para que las niñas, los niños y adolescentes puedan desarrollar sus capacidades y habilidades para una convivencia armoniosa y democrática. Al respecto, cabe señalar lo que decía Paulo Freire (1999), en el sentido que

> Una escuela democrática debe ser un lugar en la que se practique una pedagogía de la pregunta, en que se enseñe y aprenda con seriedad, pero que la seriedad jamás se vuelva gravedad. Una escuela en la que, al enseñarse necesariamente los contenidos, se enseñen también a pensar acertadamente. (p. 29)

Estas condiciones observables y materialmente verificables de la vivienda no han dado lugar a que se generen condiciones de educabilidad en la lógica de la educación tradicional. En ese sentido, las viviendas responden a otra lógica de aprendizaje, un aprendizaje más vivencial, más práctico y más útil para atender sus necesidades diarias. Así el conocimiento de la vida tiene sentido y significancia, y el de la escuela se hace poco significativo. Sin embargo, es necesario deconstruir la perspectiva de vivienda y otorgarle nuevas características que no anulen su lógica productiva y de economía familiar o comunitaria, sino que incorporen algunos añadidos que permitan a los adolescentes cumplir con las exigencias de su programa educativo.

> […] los padres no tienen educación ni primaria, eso es de generación en generación. (Alex, 37 años; antiguo acompañante pedagógico)

> […] el Estado, por ejemplo, no nos implementa, no hay una buena infraestructura, no tenemos un auditorio, no podemos hacer unas conferencias que nos pide el mismo Currículum; lo hacemos en la medida que podamos, tenemos una sala de innovación, pero nuestras computadoras están malogradas. (Juan, 33 años; profesor)

Se percibe que los docentes y especialistas no ven con claridad la importancia de los saberes de los padres y las madres de familia, sino que los juzgan por su nivel educativo en la educación básica. Esta visión de la vida y la educación no contribuye a incorporar

procesos de cambio que agreguen saberes y practicas comunitarias en los espacios educativos para hacerlos significativos. Las condiciones de educabilidad solo pueden ser mejoradas en la medida que sean parte de un proceso mayor de cambios, donde los docentes sean capacitados y acompañados para lograr mejores niveles de calidad en los procesos de diversificación curricular y contextualización del aprendizaje.

El análisis de las condiciones de educabilidad en colegios ubicados en zonas rurales revela que existen importantes desafíos que afectan la calidad del proceso educativo para los estudiantes. La obsolescencia del mobiliario y equipamiento, especialmente en laboratorios y bibliotecas, representa una limitación en el acceso a recursos actualizados y oportunidades de aprendizaje en ciencias y tecnología. La falta de infraestructura adecuada en bibliotecas también impacta negativamente en el acceso a materiales educativos para los estudiantes. Además, la falta de coordinación entre las autoridades municipales y el Ministerio de Educación en la planificación y construcción de nuevos colegios agrava la situación y puede retrasar la mejora de las condiciones educativas en estas áreas.

El entorno familiar y las condiciones de vivienda en las comunidades rurales también influyen en la educabilidad de los estudiantes. Las viviendas, construidas de acuerdo con las tradiciones locales y necesidades específicas, pueden ofrecer un aprendizaje más vivencial y práctico para los jóvenes, lo que puede hacer que la educación formal en la escuela sea percibida como menos relevante.

Cabe precisar que cuando hablamos de educabilidad, debemos tener una clara postura sobre el carácter cultural histórico y dialogante de todo aprendizaje; es por ello, la urgencia de tener una escuela que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico y la humanización del hombre y la necesidad de un radical y profundo cambio en la educación (Zubiría, 2006). No debemos perder de vista que el proceso educativo en la sociedad peruana siempre va retrasado con los cambios que se producen, y les cuesta efectuar las modificaciones necesarias para estar a la altura de dichos cambios en un mundo desbocado por la globalización (Giddens, 2008), cuyas consecuencias son la falta de cohesión social en el seno de la familia y la vida comunitaria, donde existen prácticas culturales que depredan los recursos naturales. Es por ello que, como dice Leonardo Boff (2016),

> No basta con el conocimiento; necesitamos conciencia: una nueva mente y un nuevo corazón. Necesitamos una nueva práctica: es urgente que nos reinventemos como

> humanos, en el sentido de inaugurar una nueva forma de habitar el planeta con otro tipo de civilización. Como solía decir Hannah Arendt: "Podemos informarnos durante toda la vida sin llegar nunca a educarnos". Hoy tenemos que reeducarnos. (p. 196)

En consecuencia, se destaca la necesidad de abordar estos desafíos de manera integral y promover una mayor coordinación entre las instituciones gubernamentales para mejorar la infraestructura, el equipamiento y las condiciones de educabilidad en los colegios rurales. Además, se debe reconocer y valorar los saberes y prácticas comunitarias como parte importante del proceso educativo, para lograr una educación más significativa y contextualizada para los estudiantes en estas áreas y así luchar por el derecho a la vida y el Buen Vivir (Chiroque, 2024).

8.6 Efectos de las condiciones físicas y geográficas

La realidad rural conlleva a una alta dispersión de las comunidades, pero con la particularidad de que el número de pobladores, a diferencia de la zona urbana, es muy inferior. Justamente, el hecho de que en las comunidades rurales haya poca población es el criterio central de la ausencia de instituciones, ya que la política pública, al igual que la política social, se focaliza, es decir, se prioriza a los lugares donde haya una mayor demanda poblacional, por lo que las zonas rurales quedan desprovistas de servicios cercanos y solo les queda trasladarse a lugares alejados para acceder a educación y salud; en muchos casos, deben reclamar durante buen tiempo para que se les presten algunos de esos servicios en lugares más accesibles.

> Un gran problema es la distancia y el poco acceso de vías de comunicación. Vías puede haber, pero la frecuencia de la movilidad es una vez al día por decir […] y si tienen sus carreteras, pero no están bien conservadas, ahí también es descuido de las autoridades. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

La cobertura educativa es limitada, por lo que muchas comunidades rurales deben enviar a sus hijos a las capitales de distrito. La realidad varía de región en región, pero el problema de las distancias es algo en común e irresuelto, como lo señalan los testimonios:

> Estamos en la lucha, queremos que se cree un colegio de secundaria aquí, el más cercano es el de Pomarongo, pero está muy lejos; los chicos sufren, deben tomar desayuno a las 5 o 6 de la mañana o no comen. (Sonia, 32 años; madre de familia)

> […] el colegio está a unos cincuenta minutos, caminaban mucho nuestros hijos, no hay ni agua […]; por ello, los padres se decidieron a gestionar el colegio por gestión comunal (IEGECOM) con apoyo de la municipalidad; ya está funcionando cinco años. (Hortensia, 38 años; madre de familia)

> Hay zonas donde las carreteras son más accidentadas; por ahí tuvimos un choque y caí de la moto. Esas son cositas que una debe afrontar […]. (Noemí, 56; profesora)

Lo que observamos a lo largo de las regiones donde se realiza la investigación es que las comunidades no se mantienen ajenas al proceso educativo, y realizan gestiones para contar con escuelas más cercanas. A pesar de estos desafíos, la comunidad muestra perseverancia y una actitud positiva para buscar soluciones y mejorar las oportunidades educativas para los jóvenes. Estas gestiones resultan muchas veces infructuosas, por lo que recurren a la municipalidad, entidad que ha apoyado la creación de múltiples instituciones bajo una modalidad de cogestión, donde las comunidades colaboran con los locales y otros aspectos logísticos y las municipalidades contratan a los docentes y director.

> En Gualgayoc nos dieron un colegio que al final eran dos, eran dos locales distanciados, lejos, a una hora o 45 minutos de distancia entre ellos; es un JER, pero tiene parte de IEGECOM, porque no cubren los profesores para los dos locales, funcionan con mismo número. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

Las unidades desconcentradas del sector Educación cuentan con poco presupuesto, lo que se refleja en los limitados equipos técnicos a cargo de las actividades de supervisión y monitoreo, así como para el cumplimiento de actividades de asistencia técnica o capacitación, considerando justamente las distancias geográficas del territorio que deben cubrir. Esta distancia también tiene un efecto en la vida del docente, que dependiendo del lugar puede ser que necesite hasta una semana para trasladarse, lo que implicará tener que hacerse una vida en el lugar al menos durante el año lectivo. Ello implica un problema, por la vida personal, familiar, por las limitaciones en cuanto a su profesionalización o actualizaciones.

> Hay sitios que, si están lejos, por ejemplo, decirle que de aquí nos vamos a san Ignacio que está a 15 o 14 horas, solo hasta la capital de distrito, ir más allá es peor […]. Hay otros lugares más lejanos donde la mayoría renuncia, porque está muy lejos. (Luisa, 56 años; especialista de la DRE)

Por otro lado, las instituciones educativas rurales que no son tan alejadas, y que se encuentran entre una a tres horas, aproximadamente, por las limitaciones del transporte que solo se da en ciertos momentos del día, hace que el cuerpo docente en su totalidad, o la mayoría, llegue en las mañanas y se retire puntualmente al término de la jornada escolar para lograr contar con una movilidad accesible en costo a todo el grupo, por lo que su compromiso e identificación con la institución también se ve limitado.

> […] el docente solamente va y cumple su horario, se van y regresa al otro día, no tiene otro compromiso con la institución o la comunidad, entonces no se pueden trabajar otros aspectos extracurriculares. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

> Los profesores contratan una movilidad que los trae el lunes y los regresa el viernes. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

Dado que el sistema educativo está basado en una red de reportes de cumplimiento, el papel de las evidencias del cumplimiento es fundamental. La idea de cumplimiento tiene relación directa con lo que se conoce como compromisos de gestión educativa, que se enfocan esencialmente en el cumplimiento del calendario educativo, la retención de estudiantes y el progreso de los logros de aprendizaje. La verificación de estos compromisos se remite a diversos tipos de reporte, donde al parecer vale más el reporte de cumplimiento que el resultado en términos de calidad o impacto.

Por otro lado, está la funcionalidad política que toman las direcciones y gerencias regionales de educación para los partidos políticos que controlan las gobernaciones regionales, y que requieren que los resultados que se expongan siempre sean positivos. Este escenario deriva en la solicitud de diversos y variados requerimientos de parte de estas instancias, por lo que muchas veces esta información sea pedida a destiempo o no se haya coordinado y/o gestionado con la anticipación del caso.

> Lo que falta en la DRE y UGEL es el nivel de coordinación, a veces cuando estamos en la zona rural o en el camino nos dicen tienes que recoger esta información y no contamos con eso […]. Muchas veces el especialista sube al cerro para captar señal y ver si quizás le ha llegado un correo con un pedido adicional y si no baja rapidito nomás. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

La lejanía y dispersión presente en la ruralidad también afecta la logística necesaria para que el modelo educativo vigente funcione, pues la educación básica en el sector público

se basa en el uso de textos de consulta y de trabajo, así como en el uso de ciertos equipos y materiales que deben ser entregados en cada escuela. Para que esto se logre, hay un nivel de responsabilidad compartida entre Minedu, DRE y UGEL.

> […] la responsabilidad de los libros es del Minedu, pero los lleva a las UGEL para que ellas hagan la distribución y de ahí también hay demoras […]. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

Las dificultades de acceso, las largas horas de viaje, la lejanía de la familia y la falta de recursos y tecnología puede dificultar el trabajo de los docentes, especialmente en cuanto a su planificación, lo que va a significar una acumulación de deficiencias que van a tener impacto en la realización de las sesiones de aprendizaje. Es decir, hay problemáticas de carácter social que afectan el proceso educativo, pues sus consecuencias se convierten en problemas técnicos en la implementación del Currículum.

> […] el docente tiene que ingeniarse en cómo llegar, porque geográficamente hay lugares en que no hay acceso a vehículos. (Mercedes, 36 años; docente)
>
> […] aquí no hay postas de salud, no hay nada, las instituciones están lejos. La posta más cercana está en la capital de distrito. (Ruth, 36 años; docente)
>
> […] en algunos casos se pierde horas de trabajo y clase en algunas áreas y eso un poco al final va complicando el cumplimiento de sus programaciones. No porque el docente quiera sino por la lejanía. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)
>
> Entonces, esas experiencias también las hemos vivido por falta de movilidad, por las necesidades de algunos recursos que no existen en el pueblo y tenemos que caminar a la ciudad para poder comprarlas o alguna emergencia que tengamos que hacer […]. Tenemos muchas cosas que nos impiden trabajar como debe ser […]. (Fidel, 47 años; profesor)

Las distancias físicas toman una mayor complejización por las condiciones geográficas y la ausencia del Estado, siendo el flujo económico microlocal lo que va marcar la pauta de las movilidades y su frecuencia. Siendo así, solo habrá momentos del año donde puede haber un mayor nivel de movilización, especialmente cuando es momento de cosecha, por la llegada de camiones, y sobre todo cuando hay festividades, lo que implica amplios niveles de organización entre la población, que radica permanentemente, como la familia, que espera esa ocasión para llegar de visita.

> Los carros solo salen en la mañana, ya no hay más, solo en los días de las fiestas van y vienen, van y vienen, van y vienen, porque hay más gente. (Florencio, 58 años; juez de paz)

8.7 Percepción sobre la culminación de la educación secundaria: temores y preocupaciones en un contexto social y económico cambiante

La culminación de la educación secundaria marca una etapa crucial de transformaciones, ya que coincide con el final de la adolescencia y el acercamiento a la vida adulta. Representa la finalización de la educación considerada "obligatoria" y "mínima", ya que la educación básica es un requisito fundamental incluso para los trabajos más básicos en la sociedad. Uno de los cambios más visibles durante esta etapa es la independencia o la autonomía de la familia, que implica dejar el hogar de los padres o la familia y establecer una vida propia. Esta decisión está influenciada por diversos factores, como creencias, costumbres, necesidades, niveles de pobreza y oportunidades familiares o del entorno.

Cabe señalar que un millón de adolescentes y jóvenes entre 15 y 29 años en el Perú ni estudia y ni trabaja. Existe una realidad que deja a los adolescentes y jóvenes en una brecha de desigualdad para el acceso educativo y trabajo formal, ya que en su mayoría egresa de la educación secundaria a los 16 y 17 años de edad y, no existe una continuidad de oferta educativa gratuita para ellos, a fin de que puedan continuar sus estudios en la educación superior tecnológica y/o universitaria, porque no están preparados para esta transición debido a que el 40 % de adolescentes y jóvenes no han concluido la educación secundaria; esta compleja situación afecta no solo al Perú, sino también a todos los países de América Latina (Tipián, 2024).

A través de las entrevistas realizadas, hemos encontrado una variedad de experiencias que reflejan estas diferentes motivaciones para buscar la independencia, destacando el inicio de relaciones amorosas o familiares y los aspectos económicos como impulsos significativos. Las vivencias de la infancia son recordadas siempre en positivo, habría una suerte de sublimación de lo vivido a la luz de su estado actual; sin embargo, ahondando más en los recuerdos de la infancia, encontramos experiencias diversas, buenas y malas, que han ido formando el carácter de los jóvenes y teniendo influencia en las determinaciones o posiciones que toman a futuro. Una coincidencia es la noción de felicidad en la infancia, expresada en sus palabras:

> Podría decir que fue feliz, ya que crecí junto con mis padres. Nos sentíamos libres, jugando. (Gledy, 18 años)

Hay una percepción lejana de la infancia, aunque contradictoria a veces forma parte del bagaje de ideas y percepciones de los jóvenes y va a influir en sus decisiones en la vida adulta. El apoyo de las familias, en general, parece que es visto en relación con el nivel educativo de sus padres; es decir, consideran que sus padres, al no tener estudios, es poco lo que les pueden ayudar, sin embargo, este apoyo sí se reconoce en cuanto a los consejos, que podría entenderse como el uso de capacidades para la vida. Esto es muy recurrente en los entrevistados:

> En gran parte ellos nos apoyan, nos dan las mejores salidas de sus experiencias, siempre aconsejándonos en cuanto a los valores, eso es lo que valoro mucho, siempre tenemos que ser responsables, asumir nuestras responsabilidades. (Rosmery, 18 años)

Como vemos, se presenta esta ambivalencia entre la capacidad potencial de ayudarlos académicamente y los consejos, como una especie de acompañamiento y soporte para la vida, donde se aprende lo fundamental, como bien describe una de las entrevistadas:

> Bien, apoyándome en los estudios. En los consejos más que todo […]. Como debemos ser y estar […]. Solamente en eso porque en el colegio están los profesores allá. (Betzabé, 18 años)

Existe un consenso en cuanto a los roles diferenciados entre padre y madre. Los hallazgos revelan que, en todos los casos, se ha señalado que la madre desempeña un papel más cercano y afectivo, mientras que el padre es visto como un apoyo más distante y de referencia. Esto refleja la persistencia de una cultura machista y patriarcal, donde recae en las mujeres la responsabilidad de la crianza de los hijos, así como de proveer todos los cuidados y el apoyo necesario para su subsistencia, incluyendo su educación.

> Más que todo de apoyo mi mamá estuvo más presente, en temas de reuniones escolares o reuniones de Día de la Madre o cualquier día que se pueda celebrar […]. Mi madre estudió hasta tercer año (de secundaria). Ella era más cercana a mí, porque tenía más noción de la tarea, en la secundaria ella ya no me podía ayudar, porque desconocía algunas cosas que la mayoría, pero en primaria es donde estuvo mucho más atenta, más apoyando, porque ella conocía. Y mi papá solamente tiene educación de sexto grado nada más;

> entonces, era ella quien siempre estaba en las reuniones, mi padre nunca […]. (Emérita, 19 años)
>
> […] escuchaba a mis padres, siempre estaban constantemente aconsejándome, los mismos docentes a veces me conversaban […] comenzaba a ser más responsable. También cuando me gané una beca para estudiar electricidad, eso porque de alguna manera sentía que sobresalía […]. (Javier, 18 años)

La vida de los estudiantes que residen en áreas rurales se ve influenciada por una serie de condiciones y tradiciones que moldean su perspectiva sobre la vida y su relación con el entorno. Estos jóvenes crecen y se desarrollan en comunidades rurales, lo que les brinda una percepción del espacio flexible, amplia y abierta, ya que no experimentan las restricciones que se encuentran en entornos urbanos. Tienen un contacto frecuente con la naturaleza, lo cual contrasta con la realidad de las áreas urbanas, donde prevalecen limitaciones y restricciones. Este entorno "formativo" que se manifiesta en la comunidad permite la incorporación de costumbres y aprendizajes relacionados con ella, así como experiencias enriquecedoras.

> En el caserío había frutas, papayas, había variedad de frutas que a veces un poco que no había en el almuerzo ya comía frutas. Eso era bueno, en ese sentido de convivencia con mis amigos también era buena […]. (Solano, 19 años; padre de familia)

No hay que olvidar que tanto para las familias como para los adolescentes y jóvenes, tener un trabajo es la principal manera de salir de la pobreza; de ahí que es muy importante tener una buena educación, porque es un vehículo para salir de la pobreza y la exclusión. Es por ello que la educación es vista por las familias como una herramienta de movilidad social muy importante que les permitirá tener una mejor calidad de vida (Lora, 2016). Aunque como señalábamos, no es una realidad homogénea, pues la ruralidad es compleja y diversa, por lo que se pueden encontrar múltiples situaciones y carencias.

> Los muchachos sufren más cuando se les envía a escuelas que están lejos de sus comunidades, […] los envían sin ver lo que va a comer el fin de semana, los mandan esperanzados en que va a haber Qali Warma; pero como no hay clases sábado y domingos, qué hacen los muchachos, van a buscar algo para que coman: wabas, lo que sea […] lo mandan así ropa encima nomas […]. (Alex, 37 años; antiguo acompañante pedagógico)

Aparentemente, los jóvenes tienen una idea arraigada de "estudiar" al finalizar la educación básica, pero esta idea se manifiesta de diversas maneras en sus vidas y está influenciada por factores tanto internos como externos al individuo. Sin embargo, esta noción ampliamente difundida e internalizada en el sentido común como una idea de progreso, bajo el lema "el que estudia triunfa" que se encuentra en el imaginario colectivo, pero que no se materializa en la práctica debido a que implica involucrarse en un entorno formal y estructurado con el que no han tenido contacto, excepto a través de la educación básica. Por lo tanto, la noción de estudiar para tener éxito se convierte en una perspectiva vacía y distante que no está en sintonía con las aspiraciones personales y la vida cotidiana, y solo refleja una forma de obtener ingresos económicos en la vida adulta, desvirtuando así la verdadera esencia de los estudios para la profesionalización.

La influencia familiar es siempre relevante y, en algunos casos, se convierte en una exigencia para que los jóvenes estudien y puedan enfrentar oportunidades laborales y obtener ingresos. Esto se evidencia en el siguiente testimonio, donde una joven hace referencia a las recomendaciones de su madre, al referir que "ella me decía que aprenda algo" (Rosmery, 18 años). Por otro lado, se busca alcanzar la movilidad social a través de redes y contactos o bien buscando "ayuda" como una forma de comprender la profesionalización y el empleo, no basado en ideas de mérito, sino en el acceso privilegiado, como el conocido "tarjetazo", que se considera el medio principal.

No hay que olvidar que las experiencias cotidianas a las que están expuestos los estudiantes de la educación secundaria rural los mantiene con mayor frecuencia y en permanente contacto con la naturaleza, dadas las condiciones geográficas y climatológicas del ámbito rural, lo cual ofrece una brillante posibilidad de promover aprendizajes diversificados y pertinentes, aprovechando la gran diversidad ecológica y biológica del mundo rural costeño, serrano y amazónico.

Existe, por tanto, la posibilidad de promover un aprendizaje "potencial", en la medida que los jóvenes están relacionados e involucrados con los quehaceres de la vida en el campo; por ejemplo, muchos de ellos se dedican a la agricultura, pequeña ganadería, crianza de animales menores, agricultura orgánica de especias aromáticas (orégano, tomillo, salvia), cultivo y producción de hortalizas, manejo de riego tecnificado, cosecha y comercialización, etc.

La singularidad y realidad diversa, frágil, inestable, rica y variable que tiene el Perú constituye un enorme potencial para promover y desarrollar una educación para la producción (Nussbaum, 2010), lo cual significa la relación que debe existir entre educación, trabajo, producción y empleo, que es uno de los temas centrales de la problemática educativa actual en un país como el Perú, donde poco más del 76 % del total de la PEA ocupada es informal (Capella, 2002; Jiménez, 2024).

En este sentido, la familia desempeña un papel importante en la promoción de la educación como un medio para asegurar un futuro económico estable. Existe la expectativa de que los jóvenes adquieran habilidades y conocimientos para mejorar su empleabilidad y, en última instancia, sus oportunidades de ingresos. Sin embargo, también se observa una realidad donde la movilidad social no se basa necesariamente en el mérito y el esfuerzo personal, sino en el uso de conexiones y contactos para obtener oportunidades laborales. Esta perspectiva desafía el ideal de meritocracia y plantea interrogantes sobre la equidad y las oportunidades para aquellos que no tienen acceso a tales redes, como vemos en la afirmación de uno de los jóvenes entrevistados:

> […] yo iba analizando, ahora todo el mundo estudia, ahora todos estudian enfermería; investigué la carrera de la policía, pues mi tío tiene sus familiares que son de la policía, y quieren que vaya a estudiar; los hijos de mi padrino son policías, hablé con mis profesoras para que me dén una beca. (Javier, 19 años)

Como hemos podido corroborar en las entrevistas realizadas, las viviendas se encuentran alejadas de las instituciones educativas, lo que genera un conjunto de situaciones y condiciones que afectaron el proceso educativo en la educación básica de las y los jóvenes, pero también en la construcción de un imaginario social y del proceso educativo. La pregunta que queremos responder no es si existe distancia o no entre las viviendas y la institución educativa, sino queremos saber cómo las y los estudiantes asumen esta realidad y cómo lo vivido a afectado sus percepciones y, por tanto, las decisiones que pueden haber afectado su desarrollo académico y personal.

Ahora bien, por otra parte, es necesario señalar que las oportunidades para acceder a la educación superior tecnológica y/o universitaria están estrechamente vinculadas a las capacidades potenciales que los adolescentes y jóvenes han desarrollado a lo largo de la educación básica, así como los aprendizajes adquiridos durante la infancia y adolescencia; como dice Paulo Freire (1998):

> Aun sabiendo que las condiciones materiales, económicas, sociales y políticas, culturales e ideológicas en que nos encontramos generan casi siempre barreras de difícil superación para la realización de nuestra tarea histórica de cambiar el mundo […]. La gran fuerza sobre la que se apoya la nueva rebeldía es la ética universal del ser humano y no la del mercado, insensible a todo reclamo de las personas y sólo abierta a la voracidad del lucro. Es la ética de la solidaridad humana. (pp. 53 y 124)

Expresiones repetitivas y presentes, como las que mencionaba uno de los estudiantes sobre la distancia y el tiempo para ir a estudiar:

> Media hora en carro, después caminaba […]; no tenía plata para el transporte. Caminaba un poco más de dos kilómetros, me demoraba cuarenta y cinco minutos, media hora. Esa es la distancia desde donde nos deja el carro para llegar al colegio […]. (Solano, 19 años)

En ese sentido, para interpretar sus discursos y expresiones, nos preguntamos: ¿cómo vivieron estas caminatas y trayectos para ir colegio y qué experiencias surgieron a raíz de ello?

> […] yo me corría y escondía cada vez que la profesora revisaba la higiene […], porque al caminar tanto tiempo llegaba con los zapatos muy sucios […] jaaa y a veces iba hasta sin medias. (Jhony, 19 años)

Aun cuando las experiencias relativas al desarrollo de proyectos de aprendizaje que incluyan actividades agrícolas o de crianza de animales son muy amplias y diversas en el ámbito rural, no se han identificado en estas entrevistas experiencias o aprendizajes que hayan fortalecido de manera estructurada o sistemática estos aspectos, lo cual estaría deviniendo en que estas capacidades innatas y potenciales no se concreten ni se fortalezcan de manera formal en la educación básica, lo cual deja abierta la consulta respecto del papel e impacto del curso Educación para el Trabajo. Algunos comentarios dan cuenta de estas experiencias y constataciones experienciales que exponen los directores:

> […] bueno, era como una cosa que se repetía año a año. […] sí, o sea, el aprendizaje era casi el mismo. (Betzabé, 18 años)

Finalmente, los jóvenes observan con añoranza lo vivido, viendo la educación básica y la secundaria como en tiempo bueno:

> Bien, tranquilo [en el primer año]. […]. Sí [aprobé todo]. Hice muchos amigos […]. Contento con mis compañeros allá, me acostumbré ya después del primer año de secundaria […]. (Javier, 18 años)

Explorar los aprendizajes relevantes o pertinentes para la vida cotidiana puede generar diversas opiniones, algunas de las cuales pueden ser abiertamente divergentes. Por lo tanto, el objetivo de este análisis no es determinar si los testimonios revelan aprendizajes válidos o insignificantes para la vida, sino comprender la lógica de cada caso y cómo han incorporado esos aprendizajes durante su educación básica y cómo los aplican en su vida diaria para desenvolverse y progresar en sus proyectos actuales.

Sin embargo, es importante destacar tres tendencias que se observan en los resultados de las entrevistas y que requieren una interpretación. En primer lugar, se encuentran los aprendizajes relacionados con el trabajo, como habilidades manuales y talleres prácticos. En segundo lugar, se mencionan los aprendizajes basados en conocimientos abstractos o teóricos, como Matemáticas e Historia Universal. Y, en tercer lugar, se resaltan los aprendizajes relacionados con habilidades sociales y procesos de socialización, también conocidas como habilidades blandas.

Estas tendencias reflejan la diversidad de áreas en las que los jóvenes han adquirido conocimientos y habilidades durante su educación básica. Cada una de estas áreas puede ser relevante en diferentes contextos y proyectos de vida. Por lo tanto, es fundamental reconocer la importancia de abordar una educación que no solo se centre en conocimientos académicos, sino que también promueva habilidades prácticas y sociales que sean útiles en la vida cotidiana y en el desarrollo personal de cada individuo.

Las oportunidades de acceder a la educación superior están estrechamente vinculadas a las capacidades potenciales que se han desarrollado a lo largo de la educación básica, así como a los aprendizajes adquiridos durante la infancia y la adolescencia. Es la combinación de estos aprendizajes, habilidades y capacidades lo que puede abrir las puertas a la educación superior. Sin embargo, cuando estos aprendizajes son limitados, incorrectos o contradictorios; o cuando las capacidades no cumplen con los requisitos de evaluación para el acceso a la educación superior, las oportunidades se ven restringidas.

> Sí es difícil, porque mis padres no tienen muchos recursos, probablemente tenga que trabajar para pagar mis estudios. (Solano, 19 años)

> […] primeramente, tendríamos que tener los recursos económicos, tener una cantidad para la mensualidad, la matrícula […]. (Betzabé, 18 años)

Estos testimonios presentan algunas ideas que refuerzan la forma en que los jóvenes de las zonas rurales del país afirman sus percepciones sobre la educación superior y vida universitaria.

La finalización de la educación secundaria marca un momento crucial en la vida de los jóvenes, ya que representa la culminación de la educación básica y abre el camino hacia nuevas oportunidades. Los recuerdos de la infancia y las experiencias vividas en las zonas rurales influyen en la percepción que los jóvenes tienen sobre la educación y su futuro. La falta de instituciones cercanas y la necesidad de desplazarse largas distancias para acceder a la educación y otros servicios básicos son desafíos que enfrentan en su día a día. Además, la influencia de la cultura machista y patriarcal se refleja en los roles diferenciados asignados a la madre y el padre en el apoyo educativo de los jóvenes.

A pesar de las dificultades, la vida en las áreas rurales del país también ofrece oportunidades de aprendizaje en contacto con la naturaleza y el desarrollo de habilidades prácticas. La educación básica debe promover una formación integral que incluya tanto conocimientos académicos como habilidades sociales y prácticas relevantes para la vida cotidiana y el desarrollo personal de los individuos. El acceso a la educación superior está estrechamente relacionado con las capacidades y aprendizajes desarrollados durante la educación básica. La dedicación a trabajos de largas jornadas y las limitaciones económicas pueden ser obstáculos para algunos jóvenes, pero el despliegue de otras capacidades puede abrir nuevas oportunidades y superar estas barreras.

8.8 Familia y vida en comunidad

La vida cotidiana en una comunidad rural es muy diferente a la de una ciudad. En la comunidad, la gente se levanta muy temprano, incluso antes de la salida del sol. La razón principal es que la mayoría de las personas en la comunidad se dedica a la agricultura, por lo que necesita aprovechar al máximo las horas del día para trabajar en sus campos. Después de levantarse, las personas se ocupan de sus actividades diarias. Por lo general, la gente divide su tiempo entre la chacra, el cuidado de los animales y la gestión del hogar. En la chacra, los agricultores cultivan sus propias cosechas y trabajan en el mantenimiento

del terreno. El cuidado de los animales es una parte fundamental de la vida rural, ya que proporcionan leche, carne y otros productos que son esenciales para la alimentación. Además, también se encargan de la limpieza y el cuidado de las instalaciones donde viven los animales. En la gestión del hogar, las personas realizan tareas cotidianas como cocinar, limpiar y lavar la ropa.

La prioridad en una comunidad rural está centrada en garantizar la reproducción social. Por esta razón, todo confluye en garantizar la alimentación presente y futura. La agricultura es la base de la economía en estas comunidades y, por lo tanto, es una actividad crucial para asegurar la alimentación. Además, también se da importancia al cuidado de los animales, ya que estos proporcionan proteínas esenciales para la dieta. La comunidad es muy importante en la vida rural. La gente vive en un sentido de comunidad organizada, que da soporte para la existencia de un sentido de autoridad y de lo comunitario. En resumen, la vida cotidiana en una comunidad rural es muy diferente a la de una ciudad. La gente se dedica sobre todo a la agricultura, el cuidado de los animales y la gestión del hogar, y su prioridad es garantizar la reproducción social. La comunidad es muy importante y proporciona un fuerte apoyo emocional y social, lo que es esencial para la vida en una comunidad rural.

> […] se vive de lo que uno cosecha al año. Así es acá la agricultura, hambre no hay, sufre ambre el que es haragán, el que no quiere trabajar. Aquí se crían los animalitos, se venden, te apoya de algo, o queremos la carne ya, matamos un carnerito, un cuycito, o una vaca para las fiestas comunales. No serán todos los días, pero sí hay como vivir bien. También la trucha la traemos de Moti. Hay criaderos, está a una hora más o menos. (Florencio, 58 años; juez de paz)

> No hay deserción, pero sí mucha migración. La gente ahorita termina y se va con toda la familia, si es que el hijo mayor, y si hay otros y bueno lo mandan. Verá si usted ve las casas están mayormente a puro candado. Ahorita estamos en un momento que por fiestas hay movilidades, hay gente; pasadas las fiestas, yo lo invito en el mes de octubre, no va a encontrar lo que es actual ahorita en estos días. (Florencio, 58 años; juez de paz)

> Mucha gente se sorprende, los visitantes más que todo se sorprenden, dirán Salpo es un pueblo muy tranquilo, es un pueblo para la salud es excelente; sin embargo, tiene necesidades básicas y primordiales. El actual alcalde está haciendo obras, en cuanto a su caserío, en cuanto a su población. La gente migra principalmente a Trujillo, dejan parte

> de la agricultura, dejan la minería. Aquí esta zona es netamente minera y agrícola. (Fidel, 47 años; profesor)
>
> […] la participación de los padres es el ochenta por ciento, pero mayormente, netamente son damas, madres. El papá muchas veces dice: anda a la reunión, pero no te comprometas en nada. Aun existe el machismo, todavía en ese aspecto, el que decide aquí prácticamente es el hombre. (Manuel, 50 años; profesor)
>
> Con los padres tenemos jornadas de reflexión, tenemos dos veces al año, las jornadas de reflexión y ahí trabajamos, casi no se les puede citar por sus tiempos de ellos, no, trabajo, la chacra, que esto, que el otro, y a veces llamamos en el trabajo por comité de aulas, ahí en el comité de aula trabajamos, porque mayormente, general son las asambleas cuando el presidente de la Apafa convoca. El comité de aula convoca bimestrales para informarles sobre le rendimiento académico, conductas, sobre esas cosas. (Manuel, 50 años; profesor)

En conclusión, la familia en el ámbito rural se presenta compleja, ya que sus actividades no solo abarcan la actividad agrícola, sino también aspectos culturales, sociales y económicos que influyen en la vida de las comunidades rurales. La comunidad es el centro de la vida rural, y su organización y sentido de pertenencia son fundamentales para garantizar una vida digna y sostenible en el campo. Sin embargo, las condiciones estructurales, como la falta de infraestructura, recursos y oportunidades, son obstáculos importantes para el desarrollo de la educación rural. Es necesario, entonces, que el Estado y la sociedad en su conjunto trabajen en conjunto para superar estas barreras y promover un desarrollo integral de las comunidades rurales, que les permita aprovechar al máximo sus recursos y potencialidades. Solo así se podrá garantizar una vida digna y plena en el campo, así como una contribución efectiva al desarrollo sostenible del país.

CAPÍTULO IX

EDUCACIÓN RURAL: DE UNA EDUCACIÓN DEL FUTURO A UNA EDUCACIÓN CON FUTURO

La educación rural ha sido históricamente diseñada bajo los parámetros del desarrollismo occidental, un modelo que, aunque busca el progreso, ha demostrado ser insuficiente para responder a las necesidades específicas de las comunidades rurales. Este enfoque tiende a imponer valores y conocimientos estandarizados, ajenos a los contextos locales, desarraigando a los estudiantes de sus propias culturas y formas de vida. En este marco, surge la necesidad de repensar la educación rural desde una perspectiva posdesarrollista, que priorice las voces y saberes de las comunidades como eje central del proceso educativo.

Desde esta mirada, se entiende que la educación rural no debe limitarse a reproducir los contenidos y valores del pensamiento hegemónico. Por el contrario, debe transformarse en un espacio donde se rescaten los saberes tradicionales y se valore la riqueza cultural de las comunidades, promoviendo un aprendizaje contextualizado y pertinente. Este enfoque no solo reivindica las prácticas locales, sino que también ofrece herramientas para enfrentar los desafíos del futuro de manera sostenible y creativa.

Un modelo educativo basado en el posdesarrollo busca construir una educación intercultural que reconozca las interdependencias entre las culturas locales y los retos globales. En este sentido, la escuela se convierte en un puente entre el pasado y el futuro, donde los estudiantes puedan comprender el valor de sus raíces al tiempo que desarrollan habilidades críticas para transformar su realidad. Esta reconfiguración educativa tiene el potencial de empoderar a las comunidades rurales, contribuyendo a la construcción de un futuro más equitativo, sostenible y en sintonía con los saberes locales. Así, repensar la educación rural desde el posdesarrollo no es solo una tarea necesaria, sino un acto de justicia.

La educación en ámbitos rurales representa un eje crucial para el desarrollo social y cultural del país. Sin embargo, estas regiones suelen enfrentar rezagos significativos en términos de acceso y calidad educativa, perpetuando dinámicas de exclusión que impactan negativamente su bienestar colectivo. Más allá de abordar este problema desde una lógica desarrollista tradicional, anclada en paradigmas occidentales y eurocéntricos, es fundamental replantear la educación rural desde una perspectiva de posdesarrollo.

Este enfoque no busca integrar las zonas rurales en un modelo de progreso uniforme y globalizado, sino más bien valorar y articular las múltiples visiones del mundo que emergen de estas comunidades. Una educación en clave de posdesarrollo debería priorizar los saberes locales, las prácticas culturales y las necesidades propias de las comunidades, fomentando procesos educativos que dialoguen con sus realidades y aspiraciones. De esta manera, no solo se amplía el horizonte de lo que entendemos como "desarrollo", sino que se contribuye a la construcción de futuros más diversos, equitativos y sostenibles.

Lo fundamental es profundizar y ampliar la discusión epistemológica y teórica en torno a los caminos que pueden hacer posibles y viables transformaciones significativas en la educación rural. Este análisis debe ir más allá de los enfoques tradicionales que asocian el progreso exclusivamente con la modernización o con una democratización que, en esencia, perpetúa los parámetros de la modernidad occidental. En cambio, se debe avanzar hacia una conceptualización más integral del progreso social, que contemple la diversidad de saberes, cosmovisiones y formas de vida presentes en las comunidades rurales.

En este sentido, la ampliación de los horizontes epistemológicos requiere cuestionar la hegemonía de los paradigmas eurocéntricos y abrir espacios para enfoques interculturales, ecológicos y comunitarios que respondan a las necesidades locales. La viabilidad de estos cambios radica en la capacidad de integrar las voces de las comunidades en los procesos de toma de decisiones y en el diseño de políticas educativas, fomentando una construcción participativa del conocimiento.

Estos cambios no solo beneficiarían a las comunidades rurales al fortalecer su identidad cultural y su autonomía, sino que también tendrían un impacto positivo en la sociedad en su conjunto. Al priorizar un progreso social que valore la equidad, la sostenibilidad y la justicia, se abren caminos hacia un modelo de desarrollo más inclusivo, capaz de responder a los retos del presente y del futuro sin reproducir las desigualdades que caracterizan al modelo modernizador hegemónico. Este enfoque redefine el significado del progreso, transformándolo en un proceso que respeta la pluralidad de formas de ser y estar en el mundo, mientras promueve el bienestar colectivo.

En ese marco, el análisis de la educación no solo debe estar enfocado en las necesidades de las comunidades rurales o la inclusión de aspectos específicos de la vida rural, como la agricultura, la ganadería y la conservación del medio ambiente, sino que incorpore en esa discusión el desarrollo económico y sostenible de las comunidades

rurales, las desigualdades sociales y la calidad de vida. Será fundamental analizar la participación de la comunidad en la educación, especialmente de las niñas, los niños, adolescentes, jóvenes y las familias, y los procesos de gestión escolar. En esa medida, será importante analizar otras de saber y de desarrollo.

> […] enfatizan la necesidad de respetar la diversidad de visiones sobre el bienestar planetario y explorar vías que nos conduzcan a él. Insisten en la importancia de integrar la actividad humana de acuerdo a los ritmos y límites de la naturaleza, respetando no solo a los seres humanos sino a todas las formas de vida como un todo fundamentalmente interconectado. Abogan por reconocer que las bases indispensables para la vida, incluyendo la naturaleza y el conocimiento deben mantenerse dentro del ámbito de los bienes comunes y no ser privatizados. Aspiran a la búsqueda de la satisfacción, la felicidad y la suficiencia en los aspectos cualitativos de la existencia, en lugar de la avidez por una cada vez mayor acumulación material. Proponen el reconocimiento de los colectivos y comunidades que nos sustentan y de los que nos sentimos responsables; la cooperación, en lugar de la competitividad, sería la norma. Consideran al trabajo como un agradable medio de vida en lugar de un aburrido "medio de muerte" del que escapar durante los fines de semana o en vacaciones ecoturísticas. Reconocen que cada uno de nosotros cuenta con talentos, capacidades y creatividad, expresadas de diversas maneras y que deben ser fomentadas, en lugar de destruidas por las instituciones educativas homogeneizantes. (Kothari, Salleh, Escobar, Demaria y Acosta, 2019)

En esa línea, cabe señalar que todos estos cambios y estructuración de aportes solo son viables en la medida que se incorporen nuevas perspectivas epistemológicas y teóricas que le den un sustento programático y permitan su implementación; o, en todo caso, que viabilicen espacios y procesos de dialogo o debate sobre el futuro de la educación rural o, como señalamos aquí, una educación que realmente tenga futuro como oportunidad de desarrollo o de cambio social, mediante la recuperación de saberes ancestrales, la historia, los valores de la comunidad y favoreciendo los procesos de integración, solidaridad y autonomía.

9.1 La nueva ruralidad y la educación en el imaginario popular: entrevistas a especialistas y maestros de la educación rural

La nueva ruralidad es reconocida en el imaginario popular de una manera idealizada, como en las zonas urbanas, donde la diferenciación social, cultural y económica es abismal entre el campo y la ciudad. Estas son, sin embargo, visiones limitadas de un

universo complejo, diverso y cada vez más interconectado con los espacios urbanos (Montero y Uccelli, 2023). Podemos señalar dos características de la nueva ruralidad: por un lado, el aspecto sociocultural respecto de los valores o principios que preservan las comunidades rurales, como ciertos comportamientos y actitudes que se relacionan con los valores y el respeto; y, por otro lado, el aspecto socioeconómico, referido a la caracterización de lo rural como atrasado y pobre, en tanto que lo urbano como desarrollado y moderno. Esta caracterización tiene una gran carga de estigmatización y exclusión que se ha construido en función a los estereotipos de la sociedad de consumo. Al respecto, dos interesantes testimonios manifiestan lo siguiente:

> Fundamentalmente, cuando íbamos a trabajar a la zona rural, en lo que compete a su aspecto cultural es algo diferente a la zona urbana, los estudiantes y docentes son más inocentes, más tranquilos, manejables para trabajar, especialmente con los estudiantes se maneja el respeto y valor, la responsabilidad. [Así como] El respeto a los docentes o la persona extraña que llega a trabajar con ellos. Es manejable también los valores que todavía se cultivan en la zona rural mayormente, en cuanto al respeto, el valor de solidaridad entre compañeros todavía se apoyan, comparándolo con I. E. urbana es diferente. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

> Casi los muchachos no necesitan mucho rigor, porque ellos ya vienen con eso de casa, generalmente los jóvenes de zona rural son más asequibles a las normas, a las reglas, acá todavía los padres tienen autoridad sobre sus hijos, todavía hay el respeto, la cooperación, la solidaridad, todavía hay valores en los hogares, cosa que a veces en la zona urbana se está perdiendo los valores. (Noemí, 56 años; profesora)

Efectivamente, si nos centramos en lo rural, las entrevistas ilustran que la ruralidad tiene un amplio contingente de poblaciones mestizas que han sido criadas en el respeto a la autoridad. Una de las características de la crianza de la familia rural es la obediencia, la disciplina y el respeto a las personas adultas. Sin embargo, son grupos de familias diversas a los que la educación rural e intercultural no permite cubrir, debido a la forma en que el Gobierno ha caracterizado la zona rural, para efectos operativos y pensando en la focalización de los programas sociales solo para aliviar la pobreza. Esta visión es criticada por los actores educativos porque, según lo que refieren, no recoge las verdaderas necesidades y la situación de postración histórica de la zona rural.

Sin embargo, ni la población ni los actores educativos tienen conceptos homogéneos sobre lo que se entiende por ruralidad; sus ideas están conectadas

principalmente con carencias, necesidades o limitaciones productivas. Aunque se entiende que esta apreciación es complementaria a las zonas que no son parte de las ciudades y donde la población usualmente trabaja en las chacras, sin ningún apoyo técnico de parte del Estado, así lo perciben los profesores:

> […] zona rural llamamos a aquellas zonas que no cuentan con los servicios básicos y, si lo tienen, son efímeros, como se dice; en cambio, aquí no tenemos, por ejemplo, agua potable. El agua de acá son de los puquios de donde llegan. El distrito no tiene agua potable, tenemos aquí un pequeño dique para que distribuya al pueblo. (Fidel, 47 años; profesor)

> Aquí, en el campo, las personas son muy trabajadoras y respetuosas; y, a pesar de muchas necesidades económicas, siempre están pendientes de la educación de sus hijos, es por eso que llama la atención que el Gobierno no los apoye para el desarrollo de la agricultura y ganadería para que vivan mejor y así evitar que se vayan a vivir a la ciudad. (Noemí, 56 años; profesora)

No deja de ser paradójico que, en un país como el Perú, donde en el periodo 2003-2013 fue una década de oro para la economía, en la que el crecimiento promedio del PBI fue entre 6,4 o 7,1 % (Ganoza y Stiglich, 2019); sin embargo, el Estado sigue con sus programas sociales asistencialistas y otorgando bonos. Estos bonos otorgados a las poblaciones de las zonas rurales del país son recibidos como un paliativo insuficiente que no ayuda a atender las acuciantes carencias económicas y sociales de la ruralidad, por lo que surgen cuestionamientos y, más aún, la necesidad de volver a mirar de manera diferente la política social.

Cabe destacar, como dice Héctor Béjar (2004), que una verdadera política económica y política social de parte del Estado debe buscar la justicia social, a fin de que las poblaciones rurales puedan tener iguales oportunidades y así acceder a la educación básica, por lo menos, para intentar superar las desigualdades, la pobreza y pobreza extrema en la que han vivido históricamente.

> Que cambien esa clasificación de rural por tipos, porque yo pienso que rural es uno solo, que regrese al sistema de la ley anterior, donde el 10 % del RIM era para la zona rural (remuneración integra mensual); es decir, si ganas 2 mil, era 500 soles, etc. En Rural 1 han aumentado de 200 a 500 soles, pero si han aumentado a Rural 1, porqué no han aumentado a Rural 2 y 3. (Isidoro, 48; profesor)

> Incentivos económicamente sí nos dan, por ser zona rural tres, 70 soles, porque hay un rubro con respecto a la parte económica hacia el trabajador público que trabaja en esta zona; por ejemplo, a Rural 1 le dan 500 soles, a Rural dos le dan 200 soles. (Fidel, 47; profesor)
>
> Aquí vinieron unos jóvenes del INEI a hacer un estudio, si se considera o no rural, investigaron y aquí no lo quisieron considerar rural, justamente con los colegas presenciamos a los señores y les dijimos, pues, que por lo menos deben considerar tres (Ruralidad 3), porque como verá usted el pueblo es muy […], no tiene como se dice una producción económica netamente bruta como para que haya gente y aquí hay mucha, mucha migración […]. (Fidel, 47; profesor)

Esta forma de entender la ruralidad pone en evidencia que no solo se busca satisfacer las necesidades básicas de las comunidades rurales, sino también una forma de entender la relación que debe existir entre el ciudadano y el Estado. El Estado, en ese sentido, es visto como una instancia que debe proveer, pero no lo hace, y que no los toma en cuenta, a pesar de las exigencias de las poblaciones rurales. No olvidemos que un Estado constitucional de derecho debe buscar el bien común y el bienestar de sus ciudadanos de las comunidades urbanas, así como de las comunidades rurales. Por ello, es necesario destacar cómo ha funcionado el Estado y cómo ha desplegado su poder para construir sus relaciones con los diferentes grupos sociales, dependiendo de su clase social, favoreciendo el patrimonialismo y dejando abandonadas a las mayorías.

> El resultado de este choque entre Estado y democracia hace que el Estado peruano sea visto como un "aparato extraño" al que se le demanda, desde distintos intereses, pero sin identificarse con él. En la calle los desocupados y los informales le piden a "papá gobierno" la satisfacción de sus reivindicaciones sin importarles el tamaño de la caja fiscal, pero también sin reclamar una reforma tributaria que haga pagar más a los que más ganan y tienen. Lo hacen no porque carezcan de racionalidad, tal como señala Carlos Franco (1991), sino porque los recursos del Estado no solo no los sienten como suyos, sino que efectivamente no son suyos. En las alturas los empresarios llaman a sus contactos en el gobierno para ver si obtienen tal o cual ventaja, callando si son satisfechos y despotricando contra los políticos irresponsables si no les hacen caso. En ambos casos, con o sin razón, se trata de grupos que buscan en el Estado la satisfacción de intereses particulares, pero no la canalización de sus demandas en función del interés general. Tenemos ante nosotros una concepción de Estado botín que se desarrolla en distintos actores sociales como una mezcla de formas de relación sociedad-Estado en contextos de baja institucionalización política. (Lynch, 2014, p. 95)

Cabe aclarar que las autoridades de los gobiernos locales, regionales y del gobierno nacional están en la obligación de atender las necesidades de educación, salud, alimentación, recreación, generación de puestos de trabajo productivo para coadyuvar al desarrollo humano de la población, pero solo es letra. En ese contexto, el Minedu aparece como un sector débil dentro del aparato del Estado, con muy poca posibilidad de negociación ante una histórica incapacidad en la ejecución de recursos asignados. Asimismo, las instancias descentralizadas encargadas de la educación rural en el sector son las que tienen menos visibilidad y respaldo; y permanecen en los márgenes del sector (Montero y Uccelli, 2023).

En este esquema, la ausencia del Estado se hace evidente con el impacto que genera la llegada de algunos programas sociales, que en cierta medida causan sorpresa en la población. Lo cierto es que estos programas educativos han contribuido al aumento de la cobertura escolar y van generando, gradualmente, resultados positivos en la población, como, por ejemplo, en cuanto se refiere a la educación y salud en favor de las niñas, los niños y adolescentes de las escuelas rurales. Así lo percibe el especialista de la DRE:

> Cuando llegamos teníamos chalecos del Minedu, la llegada de nosotros a una I. E. es un poco valiosa y todavía se respeta. Tuvimos un caso de una estudiante que la mamá no la quería enviar a la escuela y a pesar de que habían conversado el profesor, los tutores y el director y la señora no accedía. A pedido del director, como especialistas de la DRE llegamos a la casa; y al ver nuestra llegada, la familia accedió a conversar, recibiéndonos muy bien, y accedió a que la niña regresara a la escuela. Hay un respeto a las instituciones y autoridades. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

> En otra institución hubo casos de estudiantes con mal comportamiento que se escapaba de las manos de los maestros y directivos de la I. E.; con nuestra llegada pudimos conversar y tratar el tema directamente, y los jóvenes accedieron a conversar y se pudo recuperar las relaciones entre maestros y directivos de la escuela. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

Los especialistas de las DRE entrevistados afirman que las autoridades del sector Educación son percibidas como una autoridad lejana, que no entiende los problemas sociales, económicos y educativos de la realidad rural, y que supervisa solo para hallar errores, más que para reconocer las cosas buenas que se han hecho, gracias a los esfuerzos de los docentes y directivos. Entonces, para ellos, la llegada de los especialistas de la DRE y UGEL son percibidas como una amenaza. En líneas generales, las autoridades que

representan al Estado son percibidas como funcionarios que se circunscriben solo a los problemas locales que requiere del respaldo de la población; por tanto, su legitimidad no reside en el cargo en sí mismo, sino en cómo ese cargo es percibido en su relación con la población.

> Hay una municipalidad delegada y un alcalde delegado, también tenemos teniente gobernador, hay un juez de paz y también hay algunos clubes en la comunidad; y a pesar que no tienen presupuesto para realizar obras y algunas actividades, siempre están pendientes y dispuestos a trabajar para superar los problemas de la educación (Isidoro, 48 años; profesor)

> En algunas instituciones educativas también se ve que cuando llega a supervisar un especialista de alguna institución como la UGEL, la DRE, a veces se siente un poco de temor, porque creen que van a fiscalizar para ver si están trabajando bien o mal. Por eso pienso que la presencia de las instituciones debe ser más acogedora. No deberían tener temor de antemano, ese temor conlleva a algunos errores. Por ello, la conducta de quienes llegan a hacer el monitoreo debe ser amable, cordial, no con ínfulas que te vas a representar a una institución grande, porque los profesores se van a sentir temerosos. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

Como hemos visto, la autoridad como amenaza representa un problema para la construcción de una visión democrática del Estado e impide la promoción de un espacio de construcción de ciudadanía, basado en el diálogo, el respeto mutuo y el reconocimiento del otro, en tanto que ello ayudará a retroalimentar procesos sociales en favor del fortalecimiento de las instituciones, cuyo poder descanse, de manera efectiva, en la delegación del mismo de parte de la población.

En cuanto a la construcción de una ciudadanía democrática en el ámbito rural, requiere de una revisión de los parámetros que viabilizan o proscriben la acción social y política de la población; es en este marco que la política educativa debe garantizar un servicio educativo social y culturalmente adecuado para el conjunto de la población rural. En otras palabras, los individuos pertenecen a la comunidad política a través del reconocimiento de derechos cívicos, políticos y sociales, pero no disfrutan de una integración plena si no gozan de la capacidad de intervenir, sin trabas, como agentes activos en la misma. En ese sentido, la acción colectiva es el motor impulsor de la ciudadanía democrática que hace eficaz la pertenencia a la dimensión práctica de la misma; y si ello no se garantiza, no puede existir una ciudadanía democrática (Gonzales, 2012).

Evidentemente, no hay una única manera de construir ciudadanía y autoridad democrática en la ruralidad, pues destacan las rondas campesinas que son organizaciones de autogobierno y poder popular que han validado una organización respetada, donde los acuerdos y sanciones son tomadas democráticamente en asambleas, haciendo uso de la justicia consuetudinaria ante la ausencia de las autoridades del Estado:

> En las instituciones educativas, las rondas campesinas imponen un poco de autoridad; a veces, los padres de familia no van a la policía u otra autoridad, sino que recurren a la ronda campesina para que solucionen algún problema. Lo ven como una autoridad; las rondas hacen cumplir las normas de convivencia, por ejemplo, cuando hay reuniones o quieren hacer una actividad en el colegio en bien de la comunidad o en bien de la Institución Educativa, convocan a todos ellos, y como la ronda campesina es una autoridad reconocida y respetada si alguien no cumple la ronda se encarga de hacer cumplir los acuerdos. Incluso, ellos mismos, los padres de familia son miembros de la ronda, y los estudiantes cuando ya se vuelven adultos se incorporan a la ronda. Por ello cuando algún profesor o director si no han cumplido con alguna de sus responsabilidades pasan por la autoridad de la ronda campesina. (Jorge, 51 años; especialista de la DRE)

> En algunas comunidades rurales la autoridad más representativa es el teniente gobernador, que también tienen sus ronderos, que son como policías, hasta tienen sus calabozos y luego llaman a la PNP que tienen una base en la capital de cada distrito. Pero aquí no hay muchos problemas, hay mucho respeto a los acuerdos y compromisos […]. (Alex, 37; antiguo acompañante pedagógico)

Cabe subrayar que, en la educación rural, existe una debilidad con respecto de la autoridad en lo pedagógico, debido a la compleja relación entre maestros y padres de familia. En el mundo rural, la participación de las familias es muy débil en el apoyo pedagógico que deben ofrecer a sus hijos. En este sentido, los docentes son conscientes que tanto la familia como el propio sistema socioeconómico no ayudan a la formación de los estudiantes, debido a la falta de acompañamiento y seguimiento para el cumplimiento de sus actividades académicas, por cuanto a los estudiantes los padres de familia les encargan las labores propias del hogar, los cultivos y cuidado de los animales.

> Nosotros les dejamos trabajos para que ellos repasen, pero a veces en casa llegan y no lo hacen, porque tienen que cumplir con las labores del hogar, y en la tarde ya están saliendo; bueno, aquí no hay muchos vicios, ellos se dedican más al deporte, claro que también es

> bueno, pero cumpliendo sus deberes, primeramente, a veces un poquito eso lo dejan de lado. (Emilia, 23 años; profesora)
>
> Otros ayudan a sus padres en las tardes, se ponen a ver los animales o van a las chacras; y, bueno, eso les quita tiempo a ellos, porque a veces tienen papás de edad (mayores) y ellos tratan de apoyar, pero les quita tiempo y no pueden estudiar como debe ser. (Emilia, 23 años; profesora)

Otro aspecto a destacar, cuando se trata de establecer el principio de autoridad, es trasladar esta responsabilidad al ámbito de la escuela, donde se debe imponer la disciplina, cueste lo que cueste, para así moldear el comportamiento sumiso del estudiante, lejos de aprovechar la educación como un medio para buscar la autonomía y la construcción de relaciones más democráticas, y de este modo evitar que la educación se convierta en un discurso retórico, es decir, una educación que contribuye y refuerza la reproducción del sistema económico y social injusto; así perciben los profesores entrevistados cuando la disciplina se impone verticalmente desde el equipo de tutoría:

> Tenemos un coordinador de tutoría, tenemos tutores, y teniendo en cuenta la gravedad de la indisciplina, es solucionado por los tutores o el coordinador. No son demasiado fuertes las indisciplinas, no son demasiado delicadas; gracias a Dios no se presentan esos casos. Pero cuando hay una indisciplina, se les llama la atención, se conversa, más que todo, con ellos; y si es el caso de tener que llamar al papá, también hacemos eso, pero hasta ahí nomás llegamos. Tratamos de no retirar a estudiantes. Ha habido dos casos de expulsión, no son casos extendidos en la escuela. (Isidoro, 48 años; profesor)
>
> Aquí, las creencias son muy influyentes, la disciplina se impone en base al miedo, cuando creen que el daño o la creencia de que un brujo le hace una maldad a otra persona es una creencia presente en la comunidad. La mayoría si bien son católicos, pero también hay iglesias cristianas evangélicas que están entrando y están avanzando. El problema es que el cura católico no está constante, va un sábado y no ayuda a organizar a los jóvenes […]. (Alex, 37 años; antiguo acompañante pedagógico)

Cabe recalcar que el principio de autoridad también está presente en las creencias religiosas; no debemos olvidar que el poder religioso es muy fuerte en las comunidades rurales. En ese sentido, las creencias mágico-religiosas se imponen frente a otros razonamientos; por ejemplo, cuando se trata de resolver otros problemas cotidianos: la sequía y ausencia de lluvias, la mala producción y cosecha, el quebrantamiento de la

salud, no solo física y psicológica, sino también mental y, por supuesto, otros problemas, ya sea personales y/o familiares, que son abordados y resueltos bajo este paradigma.

Este razonamiento recoge el mensaje de lo que es bueno, bello, correcto, y lo malo; y es la demostración que estamos frente a diferentes formas de comprender y concebir la vida y el mundo, pero en el imaginario del docente está muy presente recurrir al castigo y uso de la violencia para imponer el principio de autoridad y la disciplina al alumno, antes que escuchar y dialogar:

> Bueno le voy a ser franco, yo soy de las personas que le pongo la disciplina a los estudiantes. A veces, recurro yo al bastón y al castigo físico, porque si no lo hago, el alumno se sobrepasa y nos falta el respeto; entonces, a través de eso, un poco como que les impongo miedo, temor y como que se aguantan un poco, porque si no hubiera eso, el alumno hace lo que quiere. Sin embargo, a veces, el docente por el temor de que nos denuncien dejamos pasar las cosas, porque ahora estamos expuestos a eso, estamos expuestos a la denuncias por ese castigo, pero previamente esto se ha conversado con los padres de familia, en una reunión general en la que yo particularmente les he dicho a los padres que voy a recurrir al castigo físico de sus hijos cuando lo amerita, cuando sus hijos se porten mal, y los padres han aceptado, los padres dicen por mi parte, castíguelo nomás yo no lo voy a denunciar, nada porque yo a este muchacho lo mando a estudiar y no a que se porte mal con los profesores. (Manuel, 50 años; profesor)

En este sentido, nos parece revelador cómo algunos docentes entienden el principio de autoridad, mediante la imposición del poder de manera autoritaria y antidemocrática; y para ello, muchas veces recurren al uso de la violencia que, además, es una práctica social ejercitada por algunos maestros desde antaño, además del camino más fácil imponer disciplina en la escuela. Es así que, en algunos casos, los docentes entienden la educación como un medio para imponer la disciplina; y como bien dice el dicho popular, la disciplina se alcanza con el rigor y la exigencia, para lo cual, en muchos casos, se recurre al uso de la violencia.

> Nosotros analizamos y decimos que el Estado está promoviendo la delincuencia y la indisciplina, porque nos dicen: las escuelas deben trabajar e imponer la disciplina; es cierto, nosotros lo trabajamos, usted en su época escolar, la mía con mi época escolar, no ha habido tanta indisciplina, falta de respeto y delincuencia como vemos ahora en esta sociedad. O sea, prácticamente hay esa delincuencia, esa corrupción que día a día observamos, día a día trabajamos desde las escuelas, pero si no imponemos ese rigor se

> nos escapa de las manos, por eso tenemos que utilizar el castigo, el rigor y, algunas veces, hacer uso de la violencia. (Manuel, 50 años; profesor)

En el imaginario social de ciertos profesores está muy arraigada la idea de que la violencia física es el único camino para disciplinar y educar a los alumnos, no obstante que conocen plenamente las normas y la aplicabilidad en el ámbito educativo, por lo que es totalmente ilegal que utilicen alguna acción lesiva o de castigo físico contra sus estudiantes. Pero como la propia sociedad rural tiene en muchos casos incorporada esta misma idea y la practica en el seno de sus organizaciones sociales, como es el caso de la ronda campesina, donde el castigo físico es tolerado como una práctica común en la vida cotidiana, donde el castigado acepta e incorpora a su imaginario que el castigo es necesario, porque lo hacen para su bien, y posteriormente lo creerá como algo natural; así piensa el profesor Manuel:

> Si usted no le pone un coto a la indisciplina, un pare, ese alumno va a continuar haciendo lo que quiere, porque no le hicieron anda, porque dice: no a mí no me hacen nada, no me tocan; sin embargo, yo les he dicho: mira jovencito, mira hijo, si tú quieres denúnciame, tienes la libertad de denunciarme, hijo, sabemos que no debemos tocarte, que yo no debo actuar de esa manera, pero tú insistes, no estás tranquilo mientras no te caiga, entonces, tengo que utilizar contigo el rigor y la violencia. (Manuel, 50 años; profesor)

No podemos dejar de señalar que la violencia tiene hondas raíces en la realidad socio-cultural, tanto en el mundo urbano como en el mundo rural de nuestro país, porque lamentablemente la educación no ha sido capaz de contribuir a la construcción de la paz que brota de la justicia social. La violencia es el enemigo de la paz; es por eso que el imperativo ético y moral de la educación es no recurrir al uso de la violencia para la solución de los conflictos y así imponer la disciplina autoritariamente. A este esfuerzo se denomina “Cultura de Paz”, y en este sentido el imperativo moral de la educación es no recurrir a la práctica de la violencia para resolver los conflictos e imponer la disciplina a como dé lugar (Mac Gregor, 2002).

De allí que el desafío mayor de la educación y los maestros es contribuir a un proceso de liberación del hombre,

> […] orientado hacia una sociedad en la que el hombre se vea libre de toda servidumbre, en la que no sea objeto, sino agente de su propio destino. Es necesario y urgente comprometerse con el proceso de liberación de este continente oprimido, a través de

> una solidaridad real con los oprimidos primeras víctimas de la situación. (Gutiérrez, 2024, pp. 72-73)

Entonces, nuestra misión como maestros es hacer realidad una educación para la emancipación de las comunidades rurales oprimidas, que son las primeras víctimas de la desigualdad, pobreza, pobreza extrema y violencia.

9.2 La nueva ruralidad: oxímoron invisibilizador de las desigualdades

La nueva ruralidad busca establecer una conceptualización que articule los procesos de desarrollo local con el desarrollo rural, encadenando lo urbano/rural bajo una lógica económica que supera las divisiones sociales o jerarquías entre lo urbano y lo rural y los obliga a articularse. Desde este enfoque, se estaría impulsando una nueva economía que se gesta de manera continua y fluye en los dos ámbitos (urbano/rural); y, en ese sentido, utiliza las capacidades productivas existentes para impulsar empresa en el campo desde la base del neoliberalismo, es decir, una nueva faceta del emprendedor. Entonces, el aspecto central que aparece como aporte es que se busca relacionar las nociones de capital social con la mejora de la productividad para acceder al mercado, siendo el mercado y el consumo como parámetros de desarrollo, por lo que consideramos válido realizar una crítica y buscar otras perspectivas que permitan dotarnos de una mejor lectura de la realidad rural.

La nueva ruralidad, al centrarse en las lógicas comerciales y de consumo, no profundiza en el análisis de totalidad de la comunidad y la naturaleza, así como de un diálogo de saberes que permitan poner al mismo nivel los conocimientos ancestrales y las tradiciones, pues los métodos de análisis siguen siendo influidos por el paradigma dominante del pensamiento económico y, por lo tanto, de una sociología de corte europeo.

> La visión sociológica de la ruralidad, que surge en Europa y tiene un desarrollo más acabado en Estados Unidos a mediados del siglo XX, destaca, por un lado, la relación directa entre lo rural y lo agrícola y, por otro, ubica lo rural como una categoría residual en los albores de la industrialización. (Rosas-Baños, 2013, p. 2)

Esta visión basada en una sociedad europea o norteamericana no permite establecer un marco analítico capaz de interpretar la complejidad de lo rural en Latinoamérica y el Perú, por lo que es necesario establecer cuáles serían las claves para construir este marco

interpretativo. La propuesta más sólida, en este sentido, resultan ser las epistemologías del sur (De Sousa, 2012), que reconocen esta pugna del saber originario, que se encontraría en calidad de "pensamiento oprimido". La población rural, al ser excluida y tratada históricamente en condición de inferioridad, ha desarrollado un "pensamiento oprimido", que se muestra en dos facetas: la primera como aceptación de las condiciones de desigualdad, al creerlas naturales; la segunda, de manera latente, una posibilidad de explosión inmediata al reconocer las desigualdades y exigir una nueva forma de incorporación al Estado, de ahí la importancia de la crítica de colonialidad del saber, del poder y la lógica decolonial emprendidas desde hace algunas décadas (Freire, 1971; Quijano, 2022).

En ese sentido, será importante deconstruir la noción de ruralidad, enfatizando en superar dos ideas asociadas a la ruralidad:

- La visión de los analistas, que ven la ruralidad como unidad familiar agropecuaria.
- La visión del Estado, que ve a la ruralidad como número mínimo de familias por comunidad o distrito.

Por un lado, el Estado, con la intención de operativizar su política social, ha establecido formas cuantitativas de estandarizar la población rural; y, con ello, cuentan con una clasificación de alta, media y baja ruralidad. Con base en esta clasificación establecen, por ejemplo, el tipo de bono al que acceden los docentes de ámbitos rurales e incluso el volumen de la ayuda social, bajo el entendimiento de que a mayor ruralidad mayor pobreza, pues utilizan el criterio de pobreza monetaria, es decir, basada en ingresos. Por otro lado, los investigadores y analistas han incurrido, de manera no intencional, en asociar lo rural con lo agropecuario, con la unidad familiar dedicada a la agricultura, sin explotar la complejidad social, comunitaria, participativa, ideológica y cultural que ofrece el ámbito rural y que emana de la relación ecológica que establecen las poblaciones asentadas en este ámbito con la naturaleza de generación en generación, y que se han mantenido, justamente, por la ausencia de una lógica del mercado.

> Por ejemplo, en Perú un alto porcentaje de los habitantes rurales carecen de cédula de identidad, requisito básico para el ejercicio de derechos ciudadanos elementales, así como para el acceso a diversos servicios públicos. En Bolivia, hasta mediados de los años noventa, vastos sectores (rurales) del territorio nacional ni siquiera habían sido

> incorporados en una unidad político-administrativa, es decir, eran espacios invisibles para el Estado. (Tejo, 2003; citado en Rosas-Baños, 2013, pp. 229-230)

Tal como menciona Rosas-Baños (2013), las zonas rurales también presentan una característica fundamental: la débil presencia del Estado en relación con la concreción de un conjunto de derechos, lo que se traduce en ausencia de servicios sociales como salud y educación. Como menciona Nicolás Lynch (2014), esto no obedecería a una carencia de recursos o débil presencia o cobertura, sino a la existencia de un Estado que se concibe ajeno, que no conecta con la población y que, por lo tanto, no le ofrece otras condiciones porque no está en su prioridad "igualar" los derechos, generando una ciudadanía diferenciada o heterogénea o con diversos niveles de ciudadanía, como señala Sinesio López (1995).

Por otro lado, lo rural también es visto como escenario de crisis, debido a que se ha convertido, a lo largo de la historia, en un espacio de despojos territoriales por los grupos de poder en torno a la obtención de recursos naturales, especialmente la minería, que de manera especial, en la segunda mitad del siglo XX, ha mostrado claramente cómo las comunidades han resistido en solitario los embates de las grandes empresas y multinacionales por hacerse de sus tierras con apoyo de los gobiernos de turno. Pero la ruralidad también, al convertirse en botín pingue, es el premio mayor en la búsqueda por culminar el proyecto moderno de dominación de la naturaleza. Los rezagos y espacios libres de la dominación moderna ilustrada yacen en la ruralidad, en tanto son vistos de manera apetitosa para ser devorados por la maquinaria capitalista que trastoca y lo destruye todo.

Theodor W. Adorno y Max Horkheimer (1994) exponen en la *Dialéctica de la ilustración* cómo el uso de la razón ilustrada ha llevado a convertir la promesa de progreso y felicidad en una real infelicidad. Así, la Ilustración trae con la modernidad una promesa de prosperidad mediante "el conocimiento y la verdad"; es decir, nos ofrecen esa prosperidad a través del capitalismo, que se quiere vender como discurso de progreso. Sin embargo, esta lógica de otorgar mejoras va mordiéndose la cola, porque cada cosa que trata de mejorar termina afectando y destruyendo otras, al mercantilizar todo y llevarlo a una sociedad de consumo.

Dado que todo es mercancía, le resulta conveniente a quienes lo ostentan, incluso de cosificar a las personas y convertirlas, plenamente, en mercancías, no solo como

trabajadores, mano de obra y producción, sino también en todas las posibilidades de explotación imaginables e inimaginables. En ese sentido, la ruralidad, sus recursos, su fauna, su flora y sus personas pasan a ser cosificadas para ser incorporadas al sistema de consumo globalizado.

A lo largo del siglo XX, La cultura de masas ha sido una estrategia ampliamente validada a lo largo de la implementación del modelo capitalista y ha avanzado a raudales en todo el mundo. En el caso peruano, primero con las lógicas de "desarrollo" y de manera exponencial con la explosión de la globalización y las tecnologías de información y comunicación que ampliaron la gama de posibilidades de difusión, acceso y cobertura. Las zonas rurales no han sido ajenas a ello, mas lo que vemos es que se ha ido ampliando de forma gradual y ha alcanzado un alto nivel de incorporación de la población rural a esta lógica de dominación de las masas. Hoy, a las masas no las debemos tener en una plaza, sino que basta con tenerlas detrás de un televisor, como fue en los años noventa, y detrás de un celular, en el siglo XXI. Como vemos, son las leyes del mercado las que regulan el contenido, y las formas en que esta cultura de masas se expresa, por lo que los medios de comunicación y la producción de contenidos les son funcionales.

En la actualidad se habla de la noción de nueva ruralidad para explicar las formas y manifestaciones en las que ha devenido este ámbito, proponiendo una continuidad entre lo urbano y lo rural, donde las fronteras entre estos ámbitos han desaparecido debido al proceso globalizador, por los avances de las TIC y el transporte. Estos cambios van en consonancia con el aumento del comercio y el dominio del mercado sobre las demás dimensiones de la vida, manifestándose a través de relaciones de transacción con el mundo urbano, diluyendo la antigua visión de la ruralidad entendida como aislada, alejada o ajena al mundo.

Sin embargo, esta noción/categoría de nueva ruralidad resulta contradictoria e incompleta como matriz de análisis de la realidad en la que se desenvuelve la ruralidad, en el sentido de que la naturaleza de la ruralidad representa un "mundo otro", representa una "alteridad" y se constituye en oposición, pues siempre fue pensada como "lo otro" frente a lo urbano. Aunque intenta explicar las transformaciones que las dinámicas globales han generado en los espacios rurales, es incapaz de convertirse en una teoría sólida, ya que no logra superar la condición histórica y estructural de abandono que caracteriza a la ruralidad. Esta siempre ha sido relegada y desdeñada por el propio Estado,

permaneciendo como un "mundo otro" en contraposición a lo urbano. Si bien plantea una continuidad entre lo rural y lo urbano mediante avances tecnológicos y comerciales, esta visión no aborda cómo las desigualdades estructurales, las brechas sociales y el epistemicidio han impactado negativamente a estas comunidades ni cuestiona las relaciones de poder que perpetúan la subordinación de las comunidades rurales a intereses externos.

En lugar de articular un enfoque transformador, la nueva ruralidad se alinea con las lógicas del desarrollo occidental, promoviendo una mayor proletarización y cosificación de la ruralidad, sin reconocer ni recuperar las múltiples ruralidades ni los saberes ancestrales que constituyen su riqueza. Asimismo, esta noción ignora las implicancias ecológicas de las transformaciones globales, ya que la expansión del mercado en los territorios rurales suele estar vinculada con la explotación indiscriminada de recursos naturales, amenazando tanto la sostenibilidad ambiental como las formas de vida de estas comunidades. En este contexto, la nueva ruralidad no solo falla en garantizar la autonomía de las comunidades rurales, sino que refuerza un modelo vertical que las sigue moldeando desde fuera, sin permitirles definir sus propios proyectos de vida ni sus caminos hacia el desarrollo.

Bajo el paradigma de la nueva ruralidad se limitan las posibilidades de plantear cómo la vigencia de aspectos estructurales como las brechas sociales o las prácticas hegemónicas de poder han tenido impacto en la destrucción de saberes masivamente, no solo a través de la historia, sino en la actualidad, formando parte del proceso conocido como "epistemicidio" (De Sousa, 2012). Pero no solo nos interesa una reflexión filosófica y social respecto a la realidad rural, sino que en este caso nos interesa revisar y reflexionar sobre el papel de la política educativa, buscando encontrar puntos de inflexión a través de los cuales podamos repensar cuál es el rumbo que debería tomar la política pública en la educación rural para poder generar efectos y transformaciones que permitan generar cambios e impulsar el desarrollo.

Justamente, el desarrollo evolutivo de las sociedades se ha logrado con la construcción ideológica de modelos, normas e instituciones que han permitido y regulado la vida en sociedad. Estos se expresan en aspectos como los derechos, dado que no tienen una base biológica. Entonces, todo lo relacionado con la moral, los derechos, la ética o la cultura representan un orden imaginado, basado en el poder de la creencia; por ello, al *homo sapiens* se les enseña desde pequeños a creer (Harari, 2014). De ahí el valor de la cultura y los conocimientos ancestrales como base de la organización social.

A partir de lo planteado, consideramos que la noción de nueva ruralidad no permite identificar cómo estas cercanías y continuidades entre lo urbano y lo rural afectan y han afectado a su población, pues muy a tono con la sociedad de consumo conlleva consigo la lógica de desarrollo occidental, pues no establece pautas ni criterios de posdesarrollo (Kothari *et al*., 2019), la proletariza y la cosifica cada vez más, sin recuperar las diversas realidades de los pueblos costeños, serranos y amazónicos o pluriversos, en palabras de Maturana y Varela (1998).

9.3 Las comunidades rurales, organización social y autoridad

Al referirnos a la ruralidad, podemos encontrar diferentes entradas analíticas, alguna con mayor precisión teórica, pero todas van incluyendo elementos como la distancia entre las viviendas, la asociación entre territorio agrícola y vivienda, posesión territorial de carácter comunitario, unidades económicas agropecuarias, número de viviendas en relación a un territorio, entre otros. Sin embargo, lo central de la comunidad rural está representado en la centralidad de la organización comunal y el carácter que toma la autoridad en ella.

La organización comunitaria mantiene vigente un conjunto de relaciones sociales tradicionales y que se mantienen de generación en generación y han permitido la existencia de una visión alternativa de poder, basada en su visión del mundo, que plantea una resistencia cultural y, a la vez, llena un vacío de poder que deja el Estado al estar más presente en el mundo urbano. La autoridad en la ruralidad sustituye la noción de autoridad basada en la fuerza y encuentra su poder en una suerte de "respeto"; es decir, una noción de autoridad en un escenario otro, que no se alinea a la perspectiva de autoridad del mundo urbano y del Estado moderno occidental. Podría decirse también que es un universo más en el que se desarrolla la vida, en el marco de la perspectiva de los multiversos de Maturana (1998).

De esta manera, la organización social se convierte en un punto de apoyo de la estructuración social y posibilita que exista una economía y una sociedad, que se mantengan las costumbres y se acceda a derechos. Sin embargo, estos espacios y condiciones no deben ser idealizados, sino que, por el contrario, hay que reconocer sus límites. Un primer aspecto tiene que ver con la corrosión de la estructuración social y con el alma de la comunidad, que se va diluyendo, generación tras generación, a partir de las influencias de los centros de poder urbano, en relación con las verdades que ofrece el

modelo imperante, el dinero y la forma de vivir. Es en ese marco que deben ser analizadas las migraciones masivas de jóvenes desde el área rural al mundo urbano, priorizando integrarse al mundo económico, pero no necesariamente mejorando sus condiciones de vida, más aún si las condiciones del sistema moderno occidental, basadas en el mercado, lo impiden estratégicamente funcionando a través de un fenómeno conocido como la democratización de la modernidad[19] (López, 1995).

Respecto de la caracterización de las comunidades, partiremos de lo que Harari (2014) identifica como los factores que impiden acercarnos a la verdad. Lo primero es el orden imaginado que está grabado en nuestra sociedad. Observar la existencia de este orden imaginado modela nuestros deseos en cada momento histórico y en respuesta a la episteme de cada época. En la actualidad, este orden imaginado se materializa en los mitos consumistas del siglo XX, basado en negar la rutina, vista como algo malo, lo que debe ser sustituido por viajar por el mundo (especialmente, por Europa o playas paradisíacas) y todos los mitos románticos consumistas, automóviles lujosos, mansiones, terapias diversas relacionadas a cada anuncio de televisión.

Así, la moneda se convierte en una extensión del poder, en la medida que el dinero representa a alguien con poder, donde ese poder dinerario legitima su credibilidad. Su extensión mundial se logra en la medida que el dinero tiene dos principios: convertibilidad universal (compra todo) y confianza universal (el dinero puede articular tu trabajo con cualquiera). En ese sentido, el dinero representa confianza en el modelo de sociedad occidental, de no haber dinero se acaba la confianza.

El mundo actual nos ofrece la aparición de comunidades imaginadas, que se ajustan a las necesidades de cada persona y funcionan al igual que los antiguos reinos e imperios. Estas comunidades imaginarias están sustituyendo a las comunidades reales. De esta manera, se configuran las realidades intersubjetivas que sustentan las relaciones sociales actuales. No son una mentira, pero son parte de la imaginación. Estas son el dinero, las naciones, las empresas, los derechos humanos, tribus de consumidores, etc. Todo ello existe, porque lo crees y lo aceptas así, masivamente. Tribus de consumidores: fans de un artista, hinchas de un equipo de futbol, vegetarianos, etc.

[19] El fenómeno de democratización de la modernidad expresa una condición mediante el cual familias en situación de pobreza, sin acceso a una vivienda digna, servicios básicos de agua o saneamiento, y la ausencia de otros múltiples derechos, cuentan con equipos tecnológicos como un Smart TV o un celular inteligente de última generación, aparentando progreso, pero ocultando la segregación social y las condiciones estructurales que impiden que su situación social mejore.

Entonces, es un orden social inventado, imaginado, que permite una convivencia con base en ciertos acuerdos o reglas como el reconocimiento de los derechos humanos, la organización de un Estado nación, etc. Pero dentro de ese orden social inventado o imaginado continúa este enfrentamiento, entre la posibilidad de alcanzar la felicidad y la idea de progreso. Entonces, la idea de progreso relacionada con el posicionamiento de la economía, la producción, del trabajo occidentalizado y mercantilista se superpone a la noción de felicidad, que se constituye en una idea inacabada, poco comprendida y parte de un debate que está iniciándose (Harari, 2014), y que será fundamental poner en discusión cuando hablemos de ruralidad.

Las comunidades rurales han sido, durante mucho tiempo, objeto de estudio para los investigadores sociales y antropólogos. A menudo, se han considerado como un espacio donde las relaciones sociales son más estables y cohesionadas que en las áreas urbanas. Sin embargo, estas comunidades no son homogéneas y pueden variar en tamaño, estructura y dinámicas sociales. Romper con las visiones románticas de la ruralidad resulta tan importante como romper con las visiones que banalizan el impacto de la sociedad de consumo en la ruralidad. Dicho de otro modo, necesitamos explorar cómo estos nuevos fenómenos de democratización de la modernidad y de comunidades imaginadas invaden lo rural y lo absorben hacia su dinámica, quitándoles su vitalidad y potencial restructurador de la sociedad.

Bajo el enfoque de las comunidades imaginadas se argumenta que la comunidad no es, necesariamente, un hecho tangible y concreto, sino más bien un constructo social y cultural, donde la comunidad no se basa en la interacción directa entre sus miembros, sino en la creencia compartida de pertenecer a una misma entidad. En las comunidades rurales, la organización social se basa, en gran medida, en la idea de la solidaridad comunitaria, la cooperación y el trabajo en equipo. Esta idea se refleja en la práctica de la ayuda mutua, donde los miembros de la comunidad se apoyan entre sí en momentos de necesidad. La reciprocidad y la confianza son valores fundamentales para mantener la cohesión social en estas comunidades, lo que se ha validado a través de miles de años y les ha permitido enfrentar diferentes retos.

La noción de comunalidad puede resultar un paralelo interesante. La comunalidad es el modo de vida de los pueblos oaxaqueños y mesoamericanos, que organiza su reproducción social a través de prácticas colectivistas y autogestivas, trascendiendo las definiciones oficiales de indigeneidad al basarse en la vida comunitaria más que en el uso

de lenguas originarias. Desarrollado por líderes indígenas como Jaime Martínez Luna y Floriberto Díaz, este concepto fortalece la identidad étnica y la conciencia colectiva, integrando a todos los miembros de la comunidad, incluidos los afromexicanos. No es una utopía futura, sino una forma de vida vigente y combativa frente a las presiones del Estado, que resalta la cooperación y la cohesión como ejes fundamentales (Maldonado, 2022).

Otro aspecto importante de la organización social en las comunidades rurales es la estructura de poder y autoridad. En muchos casos, las figuras de autoridad son elegidas democráticamente por la comunidad y tienen la responsabilidad de tomar decisiones en beneficio del bien común. La toma de decisiones se basa en el consenso y la participación de todos los miembros de la comunidad. Sin embargo, también hay desafíos en la organización social de las comunidades rurales. La falta de diversidad étnica, cultural y económica puede llevar a una falta de tolerancia y comprensión hacia otros grupos. Además, la tradición y la costumbre pueden limitar el cambio y la innovación en la comunidad.

En conclusión, las comunidades rurales representan un modelo organizativo que trasciende las concepciones de autoridad y poder propias del mundo urbano y del Estado moderno occidental. Su estructura se sostiene en la reciprocidad, la cooperación y la solidaridad, pilares que han permitido a estas comunidades afrontar retos históricos y preservar su identidad cultural. A través de prácticas como la ayuda mutua y la toma de decisiones consensuada, las comunidades rurales consolidan una noción de autoridad basada en el respeto y la confianza, más que en la coerción. Este constructo organizativo y de poder no solo refuerza la cohesión social, sino que también ofrece un contraste enriquecedor frente a los valores dominantes del mercado y la modernidad occidental.

Para ello, se requiere una educación contextualizada que integre los valores comunitarios para fortalecer su capacidad de enfrentar los retos del mundo globalizado sin perder su esencia. Sin embargo, es crucial que esta educación no sea una herramienta para imponer valores ajenos, sino un puente que permita a las nuevas generaciones nutrirse de su historia y tradiciones mientras se preparan para un futuro lleno de desafíos y oportunidades. De este modo, la educación se convierte en una vía para revitalizar y proyectar las comunidades rurales como espacios vivos, resilientes y con un papel esencial en la construcción de una sociedad más equitativa y plural.

9.4 La centralidad de la organización comunal

La organización comunal es un pilar fundamental para el desarrollo de los pueblos rurales, permitiendo a estas comunidades enfrentar los desafíos cotidianos y estructurales que las afectan. Aunque las áreas rurales suelen tener estructuras sociales y económicas más simples que las urbanas, su organización colectiva se convierte en una herramienta clave para abordar sus necesidades y promover su desarrollo.

Definir el concepto de "comunidad" en el contexto rural latinoamericano es un reto complejo, lo que a su vez dificulta precisar qué son las "organizaciones comunitarias" o cuáles son sus "problemas comunitarios". Mientras que algunas investigaciones destacan la resiliencia y las capacidades colectivas de estas comunidades, otras ponen de manifiesto desigualdades internas, como las jerarquías de género, socioeconómicas, religiosas y políticas. Estas tensiones internas evidencian que las comunidades rurales no deben ser idealizadas, ya que también enfrentan retos significativos en su dinámica interna.

Sin embargo, a pesar de sus limitaciones, las comunidades rurales conservan cualidades esenciales que las convierten en actores estratégicos para el desarrollo rural. Su capacidad de organización, basada en la solidaridad y la reciprocidad, junto con su profundo arraigo territorial, las posiciona como recursos clave para diseñar políticas de desarrollo sostenibles y pertinentes. Estas características no solo fortalecen la vida cotidiana de sus integrantes, sino que también las destacan como modelos de cohesión y resiliencia en un mundo cada vez más desigual (Bebbington, 2019).

En primer lugar, la organización comunal permite a las comunidades rurales tener una mayor capacidad de gestión de sus propios recursos y de su desarrollo económico. A través de la organización comunal, las comunidades pueden identificar sus necesidades y prioridades, planificar proyectos y programas, y trabajar juntos para implementarlos. De esta manera, las comunidades rurales pueden impulsar su propio desarrollo y mejorar su calidad de vida. Además, fomenta la participación y el compromiso de los miembros de la comunidad en la toma de decisiones y en la implementación de proyectos y programas. Esto contribuye a fortalecer la cohesión social y a desarrollar el capital social de la comunidad, que es esencial para el desarrollo sostenible a largo plazo. La organización comunal suele estar relacionada con la gestión del agua, el respeto de los linderos de las tierras, las obras de bien común y otras necesidades de carácter colectivo.

La organización comunal también permite a las comunidades rurales hacer frente a los desafíos y riesgos que enfrentan. En áreas rurales aisladas, las comunidades pueden estar expuestas a desastres naturales, como sequías o inundaciones, o a conflictos sociales y políticos. La organización comunal juega un papel crucial como centro articulador y promotor de la cohesión social y el desarrollo en sus respectivas áreas geográficas. Estas comunidades están formadas por personas que comparten un territorio, valores culturales, tradiciones y lazos de solidaridad y colaboración. Su estructura social tiende a ser más cercana y cohesionada en comparación con entornos urbanos más grandes y complejos, y les otorgan mayor legitimidad a sus líderes y se acerca filosóficamente más a un modelo de democracia deliberativa (Habermas, 1999).

En las comunidades rurales, las relaciones interpersonales suelen ser más estrechas, lo que fomenta la cooperación y la solidaridad entre sus miembros. Estas características facilitan la capacidad de trabajar juntos para abordar los desafíos y oportunidades que enfrentan, como la producción agrícola, la gestión de recursos naturales o el desarrollo de proyectos comunitarios; además, suelen ser guardianas de tradiciones culturales arraigadas en la historia local. La transmisión de conocimientos y prácticas culturales de generación en generación contribuye a la identidad y cohesión social de la comunidad. La preservación de estas culturas es fundamental para mantener la diversidad cultural en la sociedad.

La tradición del ámbito rural encierra dos aspectos que cabe resaltar, por un lado, la tradición ancestral que ha resistido y se ha mantenido a lo largo de los siglos; y, por otro lado, el convencimiento histórico de sensación de abandono por parte del Estado, que afirma un sentir. Estos dos aspectos pueden ayudar a entender mejor como ocurre la tensión entre la forma que se propone la educación convencional y la forma natural de la educación que se recibe en casa, en la comunidad y en la vida cotidiana.

Los saberes comunales son conocimientos y prácticas que se han transmitido de generación en generación dentro de una comunidad, y que son producto de la interacción con el medio ambiente, las tradiciones y la cultura de un lugar. En el caso de las comunidades rurales peruanas, estos saberes tienen una importancia fundamental, ya que les permiten a las personas adaptarse y aprovechar los recursos naturales de su entorno de manera sostenible, y mantener una conexión profunda con su cultura y su historia.

Uno de los saberes comunales más importantes en el contexto rural peruano es el conocimiento sobre la agricultura y la producción de alimentos. Las comunidades rurales

han desarrollado técnicas y prácticas que les permiten cultivar y cosechar alimentos en los suelos más difíciles y en climas extremos. Además, han aprendido a seleccionar y preservar semillas y variedades de plantas adaptadas a sus condiciones específicas, lo que les permite mantener una producción sostenible y diversificada.

Otro saber comunal importante es el conocimiento sobre las plantas medicinales y las prácticas curativas tradicionales. En muchas comunidades rurales peruanas se sigue utilizando una amplia variedad de plantas medicinales para tratar enfermedades y dolencias comunes. Estas prácticas no solo son efectivas, sino que también son más accesibles y asequibles que los medicamentos convencionales, lo que las convierte en una importante herramienta de cuidado de la salud.

Además, los saberes comunales también incluyen el conocimiento sobre la gestión del agua y los recursos naturales. Las comunidades rurales peruanas han aprendido a administrar y aprovechar el agua de manera eficiente, utilizando técnicas como la construcción de andenes y terrazas para aprovechar al máximo los recursos hídricos disponibles.

La colisión entre los saberes comunales y la educación formal puede afectar a los estudiantes de la educación básica en varios aspectos, ya que ambos sistemas de conocimiento pueden tener enfoques y valores diferentes que no siempre son fáciles de reconciliar. Por un lado, los saberes comunales están basados en la experiencia práctica, la observación y la transmisión oral de conocimientos, mientras que la educación formal se enfoca en la teoría y el conocimiento científico moderno-occidental. En algunas ocasiones, los saberes comunales pueden entrar en conflicto con las ideas que se enseñan en la educación formal. Por ejemplo, puede haber diferencias en las prácticas de cuidado ambiental y uso de recursos naturales, ya que la educación formal puede enfatizar la necesidad de proteger el medio ambiente y la biodiversidad, mientras que los saberes comunales pueden enfatizar la explotación sostenible de los recursos naturales.

Asimismo, puede haber diferencias en los valores y la ética que se transmiten a través de la educación formal y los saberes comunales. Por ejemplo, los valores de la educación formal pueden estar más orientados hacia la individualidad, la competencia y el éxito económico, mientras que los saberes comunales pueden estar más enfocados en la colaboración, la solidaridad y el bienestar colectivo.

En ese sentido, la organización comunal constituye no solo un pilar para el desarrollo local en las comunidades rurales, sino también una herramienta de transformación política y social. Representan espacios de resistencia frente a las estructuras de poder que históricamente han marginado a las comunidades rurales, al mismo tiempo que proponen alternativas viables para un desarrollo más equitativo. La gestión comunal del agua y los recursos naturales, con prácticas sostenibles como la construcción de andenes y terrazas, ejemplifica una forma de conocimiento práctico y colectivo que desafía las lógicas extractivistas y tecnocráticas predominantes. Este saber ancestral no solo tiene valor práctico, sino que también cuestiona las prioridades del modelo económico y político dominante.

La colisión entre los saberes comunales y la educación formal evidencia tensiones ideológicas más profundas. La educación formal, con su énfasis en la individualidad, la competencia y el conocimiento científico moderno-occidental, muchas veces deslegitima los saberes locales basados en la solidaridad, la reciprocidad y el bienestar colectivo. Esta imposición cultural y epistémica perpetúa las desigualdades y limita el potencial transformador de las comunidades. Sin embargo, la organización comunal tiene el poder de incidir políticamente al articular demandas colectivas, promover la educación intercultural y revalorizar los saberes locales como bases para construir un sistema educativo más inclusivo y pertinente.

De esta manera, la organización comunal trasciende el ámbito local para posicionarse como un actor estratégico en la lucha por la justicia social y la democratización de las decisiones sobre el desarrollo rural. Su incidencia política puede generar cambios estructurales, cuestionando las narrativas hegemónicas sobre progreso y promoviendo una educación que no solo forme individuos, sino que también fortalezca comunidades capaces de gestionar sus recursos, preservar su identidad cultural y exigir políticas públicas que reconozcan y respeten sus formas de vida. Así, las comunidades rurales no son meras receptoras de programas de desarrollo, sino protagonistas activas en la construcción de un futuro más equitativo y sostenible.

9.5 ¿Qué límites conceptuales implica hablar de una nueva ruralidad?

El concepto de “nueva ruralidad” se ha utilizado para describir el proceso de transformación que están experimentando las zonas rurales en todo el mundo. Sin

embargo, hay varios límites y problemas conceptuales que deben tenerse en cuenta al hablar de una "nueva ruralidad". Falta de definición clara: no hay una definición universalmente aceptada de lo que se entiende por "nueva ruralidad". Este término se utiliza de manera diferente en diferentes contextos y disciplinas, lo que puede dificultar la comparación y el análisis de las tendencias rurales; dificultad para delimitar lo rural y lo urbano. El concepto de "nueva ruralidad" sugiere que hay una diferencia clara entre lo rural y lo urbano, aunque su relación y distancias han cambiado, de ahí la idea de "nueva" ruralidad. Sin embargo, esta distinción basada en los cambios no pone de relieve que lo que fundamentalmente no ha cambiado es la matriz de poder, la racialización y discriminación hacia las poblaciones rurales. Las zonas rurales son heterogéneas y no pueden ser tratadas como una sola entidad homogénea; hay diferencias significativas entre las zonas rurales de diferentes países, regiones y contextos socioeconómicos, y estas diferencias deben tenerse en cuenta al hablar de una "nueva ruralidad".

Es difícil medir el cambio hacia una "nueva ruralidad" y evaluar su impacto. Los indicadores tradicionales utilizados para medir la urbanización y el desarrollo pueden no ser adecuados para medir el cambio en las zonas rurales, especialmente con las características que expresa la realidad peruana. Como vemos, aunque el concepto de "nueva ruralidad" puede ser útil para describir las tendencias rurales, también hay límites y problemas teóricos que deben tenerse en cuenta al utilizar este término. Es importante ser crítico y reflexivo sobre cómo se utiliza el concepto y tener en cuenta las complejidades y heterogeneidades de las zonas rurales en todo el mundo.

El Perú es un país con una gran diversidad geográfica y cultural, y su población se distribuye de manera desigual en el territorio, lo que ha llevado a la existencia de condiciones estructurales de desigualdad en el ámbito rural, que no son nuevas, sino que han persistido, se han ahondado o mutado a lo largo de la historia. La concentración de la propiedad de la tierra; el acceso a servicios básicos como agua potable, electricidad, educación y salud sigue siendo limitada; la infraestructura productiva es insuficiente y de baja calidad; Los pequeños agricultores tienen acceso limitado a los mercados y tecnologías; la discriminación y exclusión social, entre otros.

La zona rural es vista, a menudo, como un botín con riquezas naturales y minerales por parte de las empresas y los gobiernos que buscan explotar sus recursos para generar ganancias económicas; no han servido los enfoques de desarrollo sostenible ni el

perfeccionamiento del concepto al llamarlo sustentable. Esta visión se basa en la idea de que la naturaleza es un recurso inagotable que puede ser explotado sin límites y que la zona rural es un espacio vacío que puede ser ocupado y explotado por quienes tienen el poder y los recursos para hacerlo. Sin embargo, esta visión es problemática por varias razones:

En primer lugar, ignora la realidad de que la zona rural es un espacio habitado por comunidades campesinas y pueblos indígenas que han vivido en armonía con la naturaleza durante generaciones. Estas comunidades tienen conocimientos y prácticas ancestrales para el cuidado y la protección de la naturaleza, y su forma de vida y su cultura están íntimamente ligadas a la tierra. En segundo lugar, la explotación de los recursos naturales y minerales de la zona rural a menudo tiene impactos negativos en las comunidades locales y el medio ambiente. Las empresas extractivas suelen contaminar el agua y el aire, degradar los suelos y destruir los ecosistemas, lo que tiene consecuencias graves para la salud y la subsistencia de las comunidades locales. En tercer lugar, la visión de la zona rural como un botín con riquezas naturales y minerales también deja de lado el hecho de que estos recursos son limitados y no renovables. La explotación sin control de estos recursos puede tener consecuencias graves para las generaciones futuras y para la sostenibilidad ambiental y económica a largo plazo.

Por lo tanto, es importante cambiar la visión de la zona rural como un botín con riquezas naturales y minerales y reconocer su valor como un espacio habitado por comunidades campesinas y pueblos indígenas con conocimientos y prácticas ancestrales para el cuidado y la protección de la naturaleza. Es necesario promover un modelo de desarrollo sostenible que respete los derechos de las comunidades locales, proteja el medio ambiente y fomente la equidad y la justicia social. Esto implica un diálogo real y una colaboración efectiva entre las empresas, los gobiernos y las comunidades locales para encontrar soluciones sostenibles y equitativas para el uso y la gestión de los recursos naturales y minerales de la zona rural.

9.6 Las bases del futuro de la educación

Considerando todo lo expuesto, es importante señalar que el proceso de desruralización es un fenómeno que se ha venido observando en todo el mundo en las últimas décadas. Este proceso se refiere al abandono del campo y a la migración de la población rural hacia

las ciudades, lo que ha llevado a una reducción significativa de la población rural en muchos países. Las razones detrás del proceso de desruralización son diversas y complejas.

En primer lugar, la urbanización ha llevado a un cambio en las estructuras económicas de numerosos países, con un aumento de la industrialización y la creación de empleos en sectores urbanos; lo que ha generado una atracción hacia las ciudades, especialmente entre los jóvenes, que buscan mejores oportunidades de empleo y educación. En segundo lugar, el aumento del acceso a la tecnología y la conectividad ha permitido que las personas en áreas rurales se sientan cada vez más conectadas a la vida urbana; esto ha llevado a una mayor influencia de la cultura urbana en todo sentido. En tercer lugar, el cambio en las estructuras familiares y sociales también ha contribuido al proceso de desruralización; la disminución del tamaño de las familias y el aumento de la movilidad han llevado a una menor dependencia de la familia extendida y la comunidad local, lo que ha reducido el atractivo de la vida rural.

A pesar de que el proceso de desruralización ha tenido un impacto significativo en muchos países, también ha generado preocupaciones y desafíos importantes. Por ejemplo, la disminución de la población rural ha llevado a una disminución en la producción agrícola y ha tenido un impacto en la seguridad alimentaria y la economía local. Además, el abandono de las zonas rurales también ha llevado a un aumento en la despoblación y el envejecimiento de la población rural, lo que ha generado desafíos para la provisión de servicios y la calidad de vida de las personas mayores.

Por lo tanto, es importante tener en cuenta los desafíos del proceso de desruralización y trabajar para promover el desarrollo sostenible y equitativo de las zonas rurales. Esto implica la promoción de políticas y programas que fomenten el empleo y la educación en áreas rurales, el fortalecimiento de la producción agrícola y la protección del medio ambiente. También es importante promover la participación de las comunidades rurales en la toma de decisiones y fomentar la conservación de la cultura y las tradiciones rurales. De esta manera, se puede promover el desarrollo equilibrado y sostenible tanto de las áreas rurales como de las urbanas.

En el Perú, una de las principales problemáticas que afecta a las zonas rurales es la ausencia de instancias representativas del Gobierno en estas áreas, debido esencialmente a la falta de interés político. En muchos casos, los políticos no consideran a las zonas rurales como un sector prioritario, y en lugar de ello se enfocan en las zonas urbanas,

donde se encuentran la mayoría de la población y los centros de poder. Esta falta de interés político ha llevado a que las zonas rurales sean invisibilizadas y excluidas del desarrollo y de la toma de decisiones. Esto se traduce en una situación de desigualdad, ya que las personas que habitan en estas zonas no tienen acceso a los mismos servicios y oportunidades que las personas que viven en las zonas urbanas.

Estas manifestaciones que presenta la realidad nos llevan a desarrollar estrategias de comprensión que nos permitan entender lo que enfrentamos, su complejidad y las respuestas adaptativas de su historia, sus relaciones, sus cambios, su resistencia, su identidad, sus identidades, etc. Este es un proceso racional denominado "complejidad restringida" (Morín y Le Moigne, 2006), en el sentido que un sistema no se puede analizar a sí mismo sino en relación con su entorno, y es guiado por los principios de:

- Dialogía: utilización de más de un significado de una palabra en un mismo enunciado; dual, contradictoria y complementaria, necesaria para la vida y la sociedad: vida/muerte, orden/desorden, urbano/rural, etc.
- Recursividad organizacional: existe una ambivalencia en los elementos individuo/ sociedad. La sociedad produce individuos que, a su vez, producen la sociedad.
- Principio hologramático: las partes en el todo y el todo en las partes. Cada individuo contiene los elementos de la sociedad que lo ha producido, así como la sociedad contiene los elementos de cada individuo que la desarrolla.

En este mismo sentido, ¿qué consideramos un sistema? Representa una relación entre partes que pueden ser diferentes entre sí y que constituyen, a la vez, un todo organizado, organizante y organizador. Al respecto, es bien conocida la antigua fórmula de que el todo es más que la suma de las partes, porque la adición de cualidades o propiedades de las partes no basta para conocer las del todo: debido a la organización de esas partes en un todo, aparecen propiedades o cualidades nuevas, que son las emergencias. De esta manera, el abordaje de la realidad, desde la complejidad, implica el reconocimiento de un sistema, que representa la existencia de una totalidad que incluye sus partes, y aunque estas partes tienen autonomía, a la vez, que afectan a la totalidad y son afectadas por la totalidad; es en esta relación todo-partes que aparecen las emergencias, que son cualidades nuevas del sistema sobre las que hay que prestar atención para no quedarnos en una mera descripción de la realidad; y también aparece la sustractividad, que es una propiedad que

surge en esa interacción, donde el todo regula el funcionamiento de las partes, inhibiendo ciertas propiedades latentes o potenciales.

¿Por qué? Porque un determinado número de cualidades y de propiedades presentes en las partes pueden inhibirse por la organización del todo. Por ejemplo, aunque cada una de nuestras células contiene la totalidad de nuestro patrimonio genético, solo hay una pequeña parte activa; el resto está inhibido. En la relación humana individuo-sociedad, las posibilidades de máximas libertades delincuenciales o criminales, inherentes a cada individuo, estarán inhibidas por la organización de la Policía, de las leyes, del orden social (Morín y Le Moigne, 2006).

El reconocimiento de un sistema en la realidad rural implica entender que esta es una totalidad organizada, compuesta por partes interrelacionadas y en constante influencia mutua. El todo es más que la suma de sus partes, ya que la organización de estas partes da lugar a emergencias y cualidades nuevas. Por tanto, es fundamental mirar más allá de una mera descripción superficial de la realidad y prestar atención a estas emergencias. En este enfoque, la interacción entre las partes y el todo también da lugar a la sustractividad, donde el todo regula el funcionamiento de las partes, inhibiendo ciertas propiedades latentes o potenciales. Este proceso de inhibición es esencial para mantener el equilibrio y evitar posibles excesos o desequilibrios, como se ejemplifica en la relación individuo-sociedad, donde las posibilidades de comportamientos delincuenciales se ven reguladas por la organización social y las leyes. Comprender la realidad rural desde la perspectiva de la complejidad restringida nos invita a adoptar una visión holística y profunda, reconociendo la interconexión y dinámica entre las partes y el todo, y permitiéndonos entender mejor los desafíos y respuestas adaptativas que surgen en este contexto complejo. Este enfoque puede proporcionar herramientas valiosas para abordar los problemas y desafíos específicos que enfrenta la realidad rural, tal como la educación básica, refrendándola en su historia, identidad y cultura.

CONCLUSIONES

1. A lo largo de la historia, se ha establecido una diferenciación social basada en principios de raza, donde lo rural es considerado inferior en comparación con lo urbano y civilizado. Esta diferenciación se refleja en la trama discursiva que condiciona nuestra percepción y comprensión de la realidad, influyendo en como vemos y entendemos la ruralidad. Este marco epistemológico perpetúa estereotipos y prejuicios hacia lo rural, limitando así una visión más completa y objetiva de dicha realidad. Durante muchos siglos, las zonas rurales estuvieron desconectadas de los cambios y desarrollo del Estado, lo que resultó en condiciones injustas de distribución de la tierra y falta de acceso a derechos. La industrialización permitió una conexión débil y desigual al sistema capitalista mundial, principalmente como mano de obra para la extracción de minerales. Actualmente, estamos viviendo una etapa de transición global, que conlleva una crisis profunda en los aspectos políticos, intelectuales, morales y espirituales, donde la violencia, la inseguridad, los problemas medioambientales y de salud están alcanzando niveles sin precedentes.

2. La educación rural en el siglo XX estuvo marcada por la lógica de dominación y desigualdad heredadas del sistema colonial. En los hechos, la educación rural se convirtió en un instrumento de dominación y control, orientado a moldear a la población y perpetuar las desigualdades sociales; sin embargo, a través de diferentes manifestaciones socioculturales, como la música, las danzas, la literatura o el teatro, se ha rescatado la memoria colectiva y se validan estrategias de resistencia a la dominación. Obras como “Paco Yunque” o *Redoble por Rancas* desafían, a través de sus narrativas, a los discursos dominantes y nos invitan a reflexionar sobre los sistemas de poder y las estructuras sociales que perpetúan la desigualdad.

3. A lo largo del siglo XX, en el Perú se consolidó una visión de dominación por parte del Estado y las élites gobernantes que trataba a la población más como súbditos que como ciudadanos. Esta forma de gobernar se reflejó en la atención negligente y discriminatoria hacia el ámbito rural, especialmente la población indígena. Se observó un dualismo estructural entre la costa y la sierra, donde la población de la costa se beneficiaba de la sierra mientras la marginaba y mantenía en condiciones de pobreza. Las clases gobernantes ejercían el poder político y judicial, perpetuando la dominación y discriminación a través de la administración pública convertida en un mecanismo

de cooptación, funcional al sistema de dominación. La educación jugó un papel fundamental en la reproducción de este modelo de dominación, al enfocarse en la instrucción de la lengua española y la integración de la población a las necesidades del mercado. El cambio social posterior evidenció un continuo y permanente proceso de des-ruralización, con migraciones masivas hacia las ciudades y la formación de grupos marginados urbanos.

4. Durante el siglo XX, la agenda indígena rural en el Perú estuvo marcada por discursos paternalistas y proteccionistas que no lograron reducir las brechas sociales ni promover una verdadera igualdad. La clasificación racial de la población fue inconsistente y ambigua, lo que generó un "espejismo de la raza" y dificultó la definición precisa de quién era indígena o mestizo. La cuestión racial no se limitó a características biológicas, sino que también incorporó criterios económicos, sociales y culturales. Durante el gobierno militar de Velasco Alvarado, se logró un progreso significativo, pero estas reformas no fueron sostenidas en el tiempo.

5. La política educativa rural en el Perú ha experimentado distintas etapas y enfoques a lo largo del tiempo. Desde el impulso del modelo neoliberal en los años noventa, pasando por la transición democrática en los 2000, hasta la consolidación de una mirada de política de Estado con proyección a largo plazo, se han buscado respuestas a las necesidades y demandas de las comunidades rurales. El patrón de evolución muestra un progreso desde un enfoque homogeneizador y carencialista hacia un enfoque participativo e intercultural, aunque se han logrado avances, todavía persisten desafíos en términos de calidad, acceso y equidad en la educación rural.

6. La política educativa intercultural en los ámbitos rurales indígenas no reconoce adecuadamente las problemáticas diversas y complejas que enfrentan estas comunidades. Existe una falta de voluntad política para implementar una educación intercultural efectiva y se observa una desconexión entre la retórica de la política y su implementación real. Además, la escuela depende en gran medida de directivas externas en lugar de ser un espacio para canalizar las iniciativas y expectativas de la comunidad. Los factores sociales, como la pobreza y la violencia, no se abordan de manera oportuna, lo que afecta negativamente el proceso educativo. La participación comunitaria está subvalorada, lo que limita el desarrollo educativo y, en consecuencia, el desarrollo rural e indígena.

7. La gestión educativa enfrenta desafíos significativos en cuanto a la comprensión y abordaje de la realidad educativa en el ámbito rural. La falta de conexión entre las políticas educativas y las experiencias cotidianas de los docentes dificulta la implementación de cambios efectivos. Además, la segmentación y el cierre social de la carrera pública magisterial genera desigualdades y desmotivación en los maestros. El ente rector, en su rol de proveedor de servicios, carece de autoridad y no logra guiar, de manera efectiva, el proceso educativo. Existe una brecha entre los enfoques y las prácticas pedagógicas, lo que impide una formación integral acorde a los objetivos establecidos.

8. El sistema educativo actual se basa en un enfoque normativo y restrictivo que limita la innovación y la participación de los actores educativos. Este enfoque genera emociones de temor e inseguridad en los docentes, quienes terminan realizando lo mínimo indispensable sin generar cambios significativos en sus prácticas. Además, el sistema educativo ejerce un poder persuasivo a través de la educación, promoviendo la obediencia y la conformidad para encajar en la estructura social.

9. La gestión descentralizada en el ámbito educativo presenta limitaciones y dificultades para brindar una respuesta efectiva a las necesidades de las instituciones educativas. Existe una falta de confianza en las instancias locales, como las UGEL, y una percepción de abandono por parte del Estado. Además, se observa una falta de coordinación y claridad en los roles y funciones de cada nivel, lo que genera confusión y desorganización en la implementación de políticas educativas. La falta de capacitación y apoyo adecuado para los docentes y la falta de recursos materiales también son problemas recurrentes. Estas deficiencias en la gestión descentralizada obstaculizan la mejora de la calidad educativa y generan un sentimiento de descontento y desconfianza en los actores educativos.

10. La política educativa presenta problemas de gestión sistémica, con cambios constantes que interrumpen los procesos y generan desmotivación en docentes y actores educativos. La falta de continuidad de la política educativa genera una desconexión entre el Minedu y los docentes, con un enfoque normativista que limita la retroalimentación y la participación de los actores educativos.

11. La educación rural enfrenta desafíos significativos al intentar articular las enseñanzas del aula con las prácticas sociales y culturales de la comunidad. La falta de

reconocimiento y apoyo a las buenas prácticas pedagógicas y la predominancia de un enfoque unidimensional basado en el currículo estandarizado dificultan el logro de aprendizajes significativos para los estudiantes rurales.

12. El ámbito rural enfrenta diversas problemáticas sociales que afectan la trayectoria educativa de los adolescentes. El embarazo adolescente y el trabajo temprano, la falta de instituciones educativas cercanas a las comunidades, la infraestructura y vías de comunicación deficientes, la escasez de docentes y equipos técnicos afecta la calidad de la enseñanza y contribuyen al abandono escolar y la limitación del desarrollo académico. Estas dificultades están arraigadas en la cultura y en la falta de reconocimiento; además, las condiciones geográficas y climáticas del entorno rural presentan desafíos adicionales para el sistema educativo.

13. Las viviendas rurales, aunque representan una lógica de aprendizaje vivencial, no siempre están adaptadas para cumplir con las exigencias del programa educativo. Es esencial que el Estado brinde un mayor apoyo y recursos para mejorar las condiciones de educabilidad en estas comunidades, considerando la incorporación de saberes y prácticas comunitarias en el proceso educativo. En ese sentido, la transversalización educativa y la diversificación curricular deberían guiar un proceso comunicativo, participativo y de cogestión que dé lugar a nuevas políticas educativas.

14. En el contexto educativo, la interacción entre maestros y estudiantes desempeña un papel fundamental en la socialización y el desarrollo de la conciencia crítica. Sin embargo, la diferenciación funcional y la valoración basada en la diferencia mejor/peor pueden generar desigualdades y estigmatizaciones, como en el caso de la equiparación negativa entre la educación urbana y rural. Es fundamental reconocer la interconexión entre los sistemas y la influencia de factores socioeconómicos y culturales; por ello, es crucial abandonar la noción civilizadora de carácter evangelizador, valorar la diversidad de saberes y fomentar la participación y colaboración de la comunidad, adoptando un enfoque adaptativo y flexible.

15. Las teorías críticas cuestionan la forma en que la técnica y el consumo han fragmentado la ciencia y generado una sociedad regida por intereses técnicos y prácticos, dejando de lado aspectos como la educación y la ética. Esta visión parcial y técnica del mundo conduce a una sociedad heterónoma y cosificada, donde los

principios democráticos pierden su significado y requieren de nuevos pactos sociales y modelos que restablezcan los principios para que una sociedad sea viable. Comprender el fenómeno de reproducción social y las variables estructurales y superestructurales que se implican es fundamental para abordar las desigualdades y promover la transformación en la ruralidad peruana.

16. A lo largo del tiempo, hemos sido testigos de la evolución de los enfoques del desarrollo rural, lo cual nos ha permitido observar cambios en la conceptualización de lo rural y su conexión con la memoria colectiva. Este análisis nos brinda la oportunidad de RE-pensar lo rural, reconociendo los ritmos de desarrollo de las poblaciones rurales que a menudo responden a los intereses de las clases dirigentes, sin quedarnos con diagnósticos temporales de la ruralidad como la economía dual y la nueva ruralidad.

17. La noción de nueva ruralidad no nos ofrece el marco analítico y explicativo suficiente para poder comprender el conjunto de desigualdades e inequidades existentes en el ámbito rural y, por el contrario, invisibiliza estas diferencias y nos aleja de la comprensión profunda que deberíamos tener de la ruralidad, en el marco de las formas que está alcanzando el nuevo capitalismo, en cuanto a la velocidad y agresividad que han tomado las actividades productivas y extractivas, los efectos en el medio ambiente y la ecología y en el aumento de los conflictos sociales, bajo el velo de la democracia. De esta manera, el Estado se presenta como uno no solamente débil e intermitente, sino ajeno. Es decir, un Estado que no se identifica con las demandas y luchas que se vienen generando desde los pueblos originarios y las comunidades rurales, que bajo el marco del Estado moderno responde a un modelo del sistema-mundo, que requiere de una política educativa orientada a generar una ciudadanía acrítica que favorezca la reproducción social.

18. El contrato social para la población estudiantil de secundaria rural funciona como integrador del excluido, pero lo integra para poder dominarlo. Así, el proceso de civilización afecta el proceso socioeducativo, pues le lleva la delantera como sentido común, mientras que las instituciones educativas siguen obsesionadas con la aplicación de normas, los estudiantes comienzan a actuar respondiendo con indignación, a la vez que en grandes momentos de latencia responden con el aburrimiento y el cansancio

que rechaza la multitarea que se les atribuye, generando diversas distorsiones y patologías sociales que afectan el proceso de aprendizaje y, por ende, su desarrollo.

19. Finalmente, se requiere una re-lectura del problema educativo, a través de una *sociología de las trayectorias*. Nos referimos a una visión integradora, ya que no solo basta leer los datos, sino tratar de entender cómo los actores se desplazan espacial y socialmente a lo largo de sus historias de vida, que también están permeadas por sus interacciones sociales y por cómo procesen sus emociones, desde el yo y en relación a los demás; para obtener reconocimiento e integrarse a la sociedad desde su especificidad, es decir, hay un dinamismo complejo y difícil de hilar y contextualizar, pues no solo es económico, histórico o social, sino que responde a procesos de lucha, anclados en la memoria, la cultura, las creencias y la episteme de su época.

BIBLIOGRAFÍA

Abugatás, J. (1999). ¿Por qué una moral nueva y qué clase de mundo nuevo? En M. Martínez (ed.), *La crítica al capitalismo hoy* (pp. 79-89). Lima: SUR, Casa de Estudios del Socialismo.

Acuerdo Nacional (2007). *Políticas de Estado*. Lima: Acuerdo Nacional.

Agüero, A. y Barreto, M. (2012). *El nuevo perfil de las mujeres rurales jóvenes en el Perú*. Lima: Nuevas Trenzas / Instituto de Estudios Peruanos.

Aillón, S. (2002). Entre el yo compartido y el yo estigmatizado. En *Parlaspa-Dialogando* (pp. 27-32). La Paz: Terres des Hommes Germany.

Alcázar, L. (2005). *Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú.* Lima: GRADE.

Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Álvarez-Calderón, M. D. y Álvarez-Calderón, E. (2016). *La revolución que sacudió al Perú.* Lima: Mitin.

Ames, P. (2013). *Entre el rigor y el cariño: infancia y violencia en comunidades andinas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Ames, P. (2017). Investigar los procesos educativos desde la antropología: historias de un campo y nuevos derroteros. En P. Ames (ed.), *La diversidad en la escuela: aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos* (pp. 11-32). Lima: CISEPA / Pontificia Universidad Católica del Perú.

Amiguinho, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *15*(2), pp. 25-37.

Ansión, J. (1995). *Del mito de la educación al proyecto educativo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ansión, J. (2006). *Del mito de la educación al proyecto educativo*. Segunda edición. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Aragón, A. (1998). La comunidad urbana autogestionaria Villa El Salvador: un símbolo, una esperanza. En *Villa El Salvador: de arenal a distrito municipa*l (pp. 73-107). Lima: CELADEC.

Arguedas, J. M. (1999). Mesa redonda sobre el monolingüismo quechua, aymara y la educación en el Perú. En E. Barrantes (comp.), *Ensayos sobre educación peruana* (pp. 193-237). Lima: Universidad Ricardo Palma.

Ballón, J. C. (1999). Aporías del actuar y del saber en nuestra "modernización" y en la "modernidad". En M. Martínez (ed.), *La crítica del capitalismo hoy* (pp. 91-170). Lima: SUR, Casa de Estudios de Socialismo.

Baudrillard, J. (2007). *La sociedad de consumo: sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Baudrillard, J. (2012). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós.

Bauman, Z. (1999). *La globalización: consecuencias humanas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2007a). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2007b). *Vida de consumo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Ciudad de México: Paidós.

Barnechea, C. y Díaz, J. (1999). Introducción: visiones y desafíos desde lo local. En C. Barnechea y J. Díaz (eds.), *Desarrollo local: visiones y propuestas en el marco de la globalización y la descentralización* (pp. 13-63). Lima: ESAN.

Barrantes, E. (1999). Prólogo. En E. Barrantes (comp.), *Ensayos sobre educación peruana* (pp. 9-34). Lima: Universidad Ricardo Palma.

Basadre, J. (1939). *Historia de la República del Perú*. Lima: Librería e Imprenta Gil.

Bazán, J. E. (2009). *Modo de vida de la infancia*. Lima: Save the Children Canadá.

Beasley-Murray, J. (2010). *Poshegemonía: Negri y la multitud*. Ciudad de México: Paidós.

Bebbington, A. (2019). *Organizaciones comunitarias que resuelven problemas comunitarios*. Santiago de Chile: FAO.

Bebbington, A., Scurrah, M. y Bielich, C. (2011). *Los movimientos sociales y la política de la pobreza en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos / CEPES / Propuesta Ciudadana.

Béjar, H. (1973). *Las guerrillas de 1965: balance y perspectiva*. Lima: Ediciones Peisa.

Béjar, H. (2004). *Justicia social y política social*. Lima: CEDEP.

Beltrán, A. y Seinfeld, J. (2013). *La trampa educativa en el Perú: cuando la educación llega a muchos, pero sirve a pocos*. Lima: Universidad del Pacífico.

Benavides, M. (2004). Educación y estructura social en el Perú: un estudio acerca del acceso a la educación superior y la movilidad intergeneracional en una muestra de trabajadores urbanos. En P. McLauchlan, M. Benavides y S. Cueto (eds.), *¿Es posible mejorar la educación peruana?: evidencias y posibilidades* (pp. 125-146). Lima: GRADE.

Benavides, M., Sarmiento, P., Valdivia, N. y Moreno, M. (2013). *¡Aquí estamos! Niñas, niños y adolescentes afroperuanos*. Lima: CEDET / Plan Internacional / Unicef.

Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura*. Buenos Aires: Katz Editores.

Boff, L. (2003). *Fundamentalismo: la globalización y el futuro de la humanidad*. Santander: Sal Terrae.

Boff, L. (2004). *Ética y moral: la búsqueda de los fundamentos*. Santander: Sal Terrae.

Boff, L. (2005). *Virtudes para otro mundo posible: hospitalidad, derecho y deber de todos*. Santander: Sal Terrae.

Boff, L. (2016). *La tierra está en nuestras manos: una nueva visión del planeta y de la humanidad*. Santander: Sal Terrae.

Boff, L. (2020). ¿Qué puede venir después del coronavirus?. En A. Manrique (comp.), *El coronavirus y su impacto en la sociedad actual y futura* (pp. 758-759). Lima: Colegio de Sociólogos del Perú.

Boiser, S. (1999). *Teorías y metáforas sobre el desarrollo territorial*. Santiago de Chile: CEPAL.

Boissiere, M. (2004). *Determinants of Primary Education Outcomes in Developing Countries. Background Paper the Evaluation of the World Bank's Support to Primary Education*. Washington, D. C.: Banco Mundial.

Bolaños, G., Lozano, F., Vásquez, J., León, D. y Díaz, I. (2002). Interculturalidad: condición fundamental para la convivencia armónica de los pueblos. En *Parlaspa-Dialogando* (pp. 9-25). La Paz: Terre des Hommes Germany.

Borón, A., Gambina, J. C. y Minsburg, N. (2004). Prólogo. En A. Borón, J. C. Gambina y N. Minsburg (eds.), *Tiempos violentos: neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina* (pp. 15-17). Buenos Aires: CLACSO.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Editorial Taurus.

Bourdieu, P. (2002). *Pensamiento y acción*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bourdieu, P. (2007). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Boyd, C. (2014). Decisiones de inserción laboral: el caso de los jóvenes rurales peruanos. *Economía*, *37*(74), 9-40.

Byung-Chul, H. (2012). La sociedad del cansancio. Buenos Aires: Herder.

Callirgos, J. C. (2023). Antropología y nación: trayectoria de la antropología peruana a propósito del bicentenario. En N. Henríquez y G. Cánepa (comps.), *Nación y república en el pensamiento social peruano, hitos y voces en el bicentenario* (pp. 33-87). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Campodónico, H. (23 de febrero del 2024). Neoliberalismo y emprendedurismo. *La República*, p. 12.

Capella, J. (1991). *Una década en la educación peruana 1980-1990: reflexiones y propuestas*. Lima: Cultura y Desarrollo.

Capella, J. (1995). Visión prospectiva de la educación. En *IV Seminario sobre Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú, Ética y Valores, Interculturalidad, Paz*

y Civismo (pp. 87-104). Facultad de Educación / Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Capella, J. (2002). *Política educativa: aportes a la política educativa peruana*. Lima: Impresos & Diseños S. A. C. Editores.

Capra, F. (1992). *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Buenos Aires: Editorial Estaciones.

Caravedo, B. (1968). *Psiquiatría y familia*. Lima: Consejo Nacional de Menores.

Casalino, C. (2019). Una democracia con ciudadanos involucrados en lo público a favor del bien común: reflexiones desde la perspectiva histórica y prescriptiva. En *Ética para los tiempos, trayectoria de excelencia en la función pública: identidad, ciudadanía y tecnología* (pp. 109-126). Lima: RENIEC.

Casalino, C. (2020). Estudiar historia para descubrir el chino de la familia. *Investigaciones Sociales*, *23*(43), 1-16. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Castells, M. (2006). *Comunicación y poder: la sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (2013). *Comunicación y poder*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Castells, M. (2020). *Ruptura: la crisis de la democracia liberal*. Madrid: Alianza Editorial.

Castillo, J. R. (2012). *Sociología de la educación*. Ciudad de México: Red Tercer Milenio.

Castillo, O. L. (2008). *Paradigmas y conceptos del desarrollo rural*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Castro, A. (2015). Sociedad, economía y espacio territorial: reflexiones en torno a la pobreza. En N. Bernex y A. Castro (eds.), *Río+20, desafíos y perspectivas* (pp. 39-49). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Castro, F. (2000). *Mañana será demasiado tarde*. Navarra: Txalaparta.

Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Ceballos, A. y Ceballos, D. (2006). Categorías de tiempo histórico. *Éndoxa: Series Filosóficas*, (21), 137-156.

Chirif, A. (2020). El virus que desnuda. En *25 ensayos desde la pandemia para imaginar al Perú Bicentenario*. Lima: Proyecto Especial Bicentenario.

Chiroque, S. (2005). *Perú: cuando la educación todavía es esperanza*. Mallorca: Govern de les IIIes Balears.

Chiroque, S. (2024). *Pedagogías críticas, vida y buen vivir*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular-IPP.

Chuquilin, J. (2011). La educación secundaria en Perú y sus profesores: cambios y continuidades. *Revista Educación*, *35*(2), 1-39.

Consejo Nacional de Educación, CNE (2006). *Proyecto educativo nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú*. Lima: Consejo Nacional de Educación.

Cornejo, J. (2012). Los retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *17*(52), 15-37.

Contreras, C. (2021). *Historia económica del Perú: desde la conquista española hasta el presente*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Contreras, C. y Cueto, M. (2021). *Historia del Perú contemporáneo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.

Cosamalón, J. y Durand, F. (2022). *La república empresarial: neoliberalismo, emprendedurismo y desigualdad (1990-2021)*. Lima: Derrama Magisterial.

Cosamalón, J. (2023). *El apocalipsis a la vuelta de la esquina: Lima, la crisis y sus supervivientes (1980-2000)*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Costa, M. P. (2020). Salud mental: anhelo y urgencia. En *25 ensayos desde la pandemia para imaginar el Perú Bicentenario* (pp. 103-112). Lima: Proyecto Especial Bicentenario.

Cotler, J. (1972). *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Cotler, J. (1994). *Política y sociedad en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Cotler, J. (2016). La mecánica de la dominación interna y del cambio social. En M. Tanaka (coord.), *Antología del pensamiento crítico peruano contemporáneo*. Buenos Aires: CLACSO.

Cotler, J. (2017). *Clases, Estado y Nación en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Cuenca, R. (2013). *Cambio, continuidad y búsqueda de consenso, 1980-2011. Colección de Pensamiento Educativo Peruano, 11*. Lima: Derrama Magisterial.

Cuenca, R., Carrillo, S., De los Ríos, C., Reátegui, L. y Ortiz, G. (2017). *La calidad de la educación secundaria en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Cuenca, R. y Ramírez, A. (2015). ¿Interculturalizar la universidad o universalizar la interculturalidad?: sistema universitario y población indígena. En R. Cuenca (ed.), *La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades* (pp. 59-104). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Cueto, S. (2004). Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú. *Education Policy*, *12*(35), 1-42.

Cueto, S., Felipe, C. y León, J. (2019). *Venciendo la adversidad: trayectorias educativas de estudiantes pobres en zonas rurales del Perú*. Lima: GRADE.

Cueto, S., Guerrero, G., León, L., Zevallos, A. y Sugimaru, C. (2010). *De quinto de primaria al final de la secundaria en seis años: un estudio longitudinal en Puno*. Lima: GRADE / CIES.

Cueto, S., Miranda, A. y Vásquez, M. C. (2016). Inequidades en educación. En *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances* (pp. 55-108). Lima: GRADE.

Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M. y Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Lima: GRADE.

Cussianovich, A. (1996). *Algunas premisas para la reflexión y las prácticas sociales con niños y adolescentes trabajadores*. Lima: Radda Barnen.

Cussianovich, A. (2004). Pedagogía de la ternura y transformación. En *Propuestas para una educación liberadora* (pp. 15-30). Lima: Instituto de Pedagogía Popular, IPP.

Cussianovich, A. (2009). Infancia y trabajo: dos nudos culturales en transformación. En *Faro I, pensar la infancia* (pp. 102-125). Quito: Unidad de Posgrado de la Universidad Politécnica Salesiana.

Cussianovich, A. (2022). *Pedagogía de la ternura: componente del paradigma del protagonismo*. Lima: IFEJANT.

Crabtree, J. B., Durand, F. y Wolff, J. (2024). *Estado y poder empresarial en Bolivia, Ecuador y Perú: un estudio comparado*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú / Plural Editores / Abya Yala.

Crisóstomo, M. (2023). Mujeres campesinas-indígenas en la república. En N. Henríquez y G. Cánepa (comps.), *Nación y república en el pensamiento social peruano: hitos y voces del bicentenario* (pp. 361-398). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Dador, J. (13 de junio del 2024,). Donde se prohíben libros, se persiguen personas. *La República*, p. 9.

Dahmer, H. (2005). *La sociología después de un siglo de barbarie*. Lima: Friedrich Ebert Stiftung.

De Azevedo, F. (2015). *Sociología de la educación: introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

De Echave, J. (2015). Prólogo. En E. Gudynas, *Extractivismo: ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la naturaleza* (pp. 7-11). Lima: CLAES / PDTG, COOPER Acción.

Defensoría del Pueblo (2017). *Condiciones para garantizar el derecho a la educación, la salud y una vida libre de violencia de las niñas y adolescentes indígenas*. Documento de la Defensoría del Pueblo.

Degregori, C. I. (2014). *Los límites del milagro: comunidades y educación en el Perú. Obras escogidas IV*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Degregori, C. I. (2015). *El surgimiento de Sendero Luminoso: Ayacucho, 1960-1979*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

De la Cadena, M., Blaser, M., Escobar, A., Li, F., Lyons, K., Turpo, N. y Wiener, M. (2009). Política indígena: un análisis más allá de la "política". *Red de Antropologías del Mundo*, *4*(1), 139-171.

Del Carpio, P. (25 de junio del 2024). Educación: un llamado a la urgencia. *El Comercio*, p. 8.

Delgado, E. (2004). Aproximación al pensamiento y estrategia de la OIT-IPC para la erradicación del trabajo infantil. *Revista Internacional desde los NATs,* (11-12), 71-75.

Delgado, K. (2005). *Educar desde la crisis*. Lima: Editorial San Marcos.

Delgado, K. (2019). *Historia de la educación*. Lima: Editorial San Marcos.

De Soto, H. (2000). *El misterio del capital*. Lima: El Comercio.

De Sousa, B. (2005a). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora.

De Sousa, B. (2005b). *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*. Buenos Aires: CLACSO.

De Sousa, B. (2010a). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

De Sousa, B. (2010b). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad / Programa Democracia y Transformación Global.

De Sousa, B. (2011). Introducción: para ampliar el canon de la producción. En B. de Sousa (coord.), *Producir para vivir: los caminos de producción no capitalista* (pp. 15-61). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

De Sousa, B. (2012). *Una epistemología del sur*. Ciudad de México: CLACSO / Siglo XXI Editores.

De Sousa, B. (2014). *Democracia al borde del caos: ensayo contra la autoflagelación*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz, L. (2011). *La observación*. Ciudad de México: Facultad de Psicología / Universidad Autónoma de México. Recuperado de https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf.

Domic, J. (2004). La concepción andina de la infancia y el trabajo. *Revista Internacional desde los NATs*, *7*(11-12), 31-37.

Dos Santos, T. (2007). *Del horror a la esperanza: auge y decadencia del neoliberalismo*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana C. A.

Durand, F. (2007). *El Perú fracturado: formalidad, informalidad y economía delictiva*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Durand, F. (2017). *Los doce apóstoles de la economía peruana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú / OXFAM.

Durand, F. (2019). *La captura del Estado en América Latina: reflexiones teóricas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú / OXFAM.

Durkheim, E. (1973). *Educación y sociología*. Montevideo: Editorial Schapire.

Dussel, E. (1994) *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés / Plural Editores.

Eguren, F. (2009). La reforma agraria en el Perú. *Debate Agrario*, (44), 63-100.

Eguren, F. (2015). Desarrollo rural, agricultura familiar y comunidades campesinas en el siglo XXI. En I. Mendoza (ed.), *Perú hoy, hacia otro desarrollo* (pp. 47-70). Lima: Desco.

Elías, N. (1975). *El proceso de la civilización*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Encinas, J. A. (2022). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Encinas, D. y Zúñiga, A. (2023). Divisiones sin sendero: identidades radicales y degradación institucional en el Perú contemporáneo. En S. Lerner y E. Febres (coords.), *Legados de un pasado irresuelto: el Informe Final de la CVR y la crisis de la democracia veinte años después* (pp. 231-254). Lima: IDEHPUC.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.

Espínola, V. (2010). Intervenciones tempranas para prevenir la deserción en la educación secundaria. *Debate*, (7), 1-21.

Espinosa, I. (2019). El giro educativo epistemológico: pedagogías(s) decolonial(es) y dimensión intercultural-afectiva. En A. de Melo, I. Espinoza y J. I. Rivas (coords.), *Perspectivas decoloniales sobre la educación* (pp. 61-94). Brasil: Unicentro Paraá, umaeditorial, Associação Brasileira das Editoras Universitarias. Málaga: Universidad de Málaga / Universidade Estadual do Centro-Oeste

Esteva, G. (2012). Los quehaceres del día. En G. Massuh (ed.), *Renunciar al bien común: extractivismo y (pos)desarrollo en América Latina* (pp. 237-283). Buenos Aires: Mardulce.

Feito, R. (2010). *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Grao.

Fernández, M. (coord). (1997). *Sociología de las instituciones de la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Cuadernos de Pesquisa*, *41*(144), 732-751.

Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿quién responde por los resultados?* Lima: GRADE.

Figueroa, A., Altamirano, T. y Sulmont, D. (1996). *Exclusión social y desigualdad en el Perú*. Lima: Organización Internacional del Trabajo.

Flores Galindo, A. (1999). *La tradición autoritaria: violencia y democracia en el Perú*. Lima: APRODEH / SUR, Casa de Estudios del Socialismo.

Flores-González, L. M. (2011). Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *4*(8), 319-338.

Fonseca, C. y Mayer, E. (2015). *Kausana Munay, Queriendo la Vida: sistemas económicos en las comunidades campesinas del Perú*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Forgues, R. (1978). Para una lectura de "Paco Yunque" de César Vallejo. *Lexis*, *2*(2), 223-239.

Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Lima: Fuerza Nueva / Retablo de Papel Ediciones.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1999). *La educación en la ciudad*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2001). *Política y educación*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Fuenzalida, F., Mayer, E., Escobar, G., Bourricaud, F. y Matos Mar, J. (1970). *El indio y el poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Gadotti, M. (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gadotti, M. (2011). *La escuela y el maestro, Paulo Freire y la pasión de enseñar*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular, IPP.

Galarza, F. y Díaz, G. (2016). Infraestructura y productividad de la agricultura a pequeña escala en el Perú. En N. Céspedes, P. Lavado y N. Rondán (eds.), *Productividad en el Perú: medición, determinantes e implicancias*. Lima: Universidad del Pacífico.

Gamarra, R. (2011). Presentación. En *Educación y conflicto armado ¡Nuna más! Una reflexión desde Ayacucho* (pp. 11-20). Lima: Red por la Calidad Educativa de Ayacucho.

Ganoza, C. y Stiglich, A. (2019). *El Perú está calato: el falso milagro de la economía peruana y las trampas que amenazan nuestro progreso*. Lima: Planeta.

García, L. (1999). *Desarrollo afectivo y valorativo*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Garretón, M. A. (2000). *La sociedad en que vivi(re)mos: introducción sociológica al cambio de siglo*. Santiago de Chile: LOM Editores.

Gledhill, J. (2008). *El poder y sus disfraces: perspectivas antropológicas de la política*. Barcelona: Bellaterra.

Glewwe, P. y Kremer, M. (2005). Schools, Teachers, and Education in Developing Countries. En E. Hanushek y F. Welch (ed.), *Handbook on the Economics of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Germaná, C. (2002). La universidad en los inicios del siglo XXI. En C. Aljovín y C. Germaná (eds.), *La universidad en el Perú* (pp. 69-78). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Giddens, A. (2008). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Ciudad de México: Taurus.

Golash-Boza, T. (2011). *Dilemas del multiculturalismo en Piura*, Perú. s. p. i.

Gonnella, M. (2014). Sociología rural: importancia en los contextos actuales. *U.N.R. Journal*, *6*(2), 1884-1892.

Gonzales, D. A. (2012). *Ciudadanía y democracia en el mundo rural manchego (1977-1979)*. Albacete: Universidad de Castilla-La Mancha.Gentili, P. (2013). *Desencanto y utopía: la educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Caracas: CIM / CLACSO.

González, E. (1998a). *El neoliberalismo a la peruana: economía política del ajuste estructural, 1990-1997*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

González, E. (1998b). Neoliberalismo y el péndulo de largo plazo. En *Neoliberalismo y desarrollo humano: desafíos del presente y del futuro* (pp. 15-34). Lima: Instituto de Ética y Desarrollo Antonio Ruiz de Montoya.

González, E. (2023). *El modelo de Washington, el neoliberalismo, y el desarrollo económico: el caso peruano, 1990-2020*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

González Prada, M. (1908 [1904]). "Nuestros indios". En *Horas de lucha*. Lima: Tipografía El Progreso Literario.

Griffiths, V. L. (1977). *Los problemas de la educación rural*. Buenos Aires: Paidós.

Grompone, Á. y Remy, M. I. (2021). No una, sino muchas muertes: partidos políticos y movimientos sociales al bicentenario. En N. Gonzáles y R. Asencio (eds.), *La promesa incumplida: ensayos críticos sobre 200 años de vida republicana* (pp. 121-181). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Grompone, Á., Reátegui, L. y Rentería, M. (2018). *Acumulación de desventajas: el tránsito de los jóvenes rurales a la educación superior*. Lima: SEPIA.

Guerrero, L. (2014). Marco curricular y currículos regionales: una oportunidad para avanzar. En *El difícil camino de la descentralización educativa* (pp. 39-43). Lima: Tarea.

Gutiérrez, G. (1990). *Entre las calandrias: un ensayo sobre José María Arguedas*. Lima: Instituto Bartolomé de las Casas / CEP.

Gutiérrez, G. (2007). Exigencias de la reconciliación en nuestro país. En C. Tovar (ed.), *La reconciliación en el Perú: condiciones y desafíos* (pp. 183-191). Lima: Instituto Bartolomé de las Casas / CEP.

Gutiérrez, G. (2015). *¿Dónde dormirán los pobres?* Lima: Instituto Bartolomé de las Casas / CEP.

Gutiérrez, G. (2024). *La fuerza histórica de los pobres*. Lima: Instituto Bartolomé de las Casas / CEP.

Gudynas, E. (2015). *Extractivismos: ecología, economía y política un modo de entender el desarrollo y la naturaleza*. Lima: CLAES / CEDIB.

Guerrero, G. (2013). *¿Cómo afectan los factores individuales y escolares la decisión de los jóvenes de postular a educación superior? Un estudio longitudinal en Lima, Perú*. Lima: GRADE.

Guerrero, G. (2014). *Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando: expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú*. Lima: GRADE.

Gutiérrez, G. (1990). *Entre calandrias: un ensayo sobre José María Arguedas*. Lima: Instituto Bartolomé de las Casas / CEP.

Gutiérrez, J. (1972). Contribuciones de la sociología rural para la extensión y las comunicaciones rurales: relaciones entre contenidos y métodos. *Chasqui*, (6), 33-43.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.

Harari, N. (2014). *Sapiens: de animales a dioses.* Ciudad de México: Penguin Random House.

Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad: presentismo y experiencias del tiempo*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

Hobsbawm, E. (1991). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

Houtart, F. (2013). *El bien común de la humanidad.* Quito: Instituto de Estudios Nacionales de La Universidad de Posgrado del Estado.

Huaroto, C. y Melendez, G. (2013) *Evaluando las complementariedades de proyectos de infraestructura rural: el impacto conjunto de electrificación y telecomunicaciones en el bienestar del hogar y la formación de capital humano*. Lima: GRADE.

Huber, L. y Lamas, L. (2017). *Deconstruyendo el rombo: consideraciones sobre la nueva clase media en el Perú.* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Iguíñez, M. (2005). La descentralización y transformación en educación. *Tarea: Revista de Educación y Cultura*, (61), 4-9.

Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI (1993). *Censo IX de población*. Lima: INEI.

Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI (1997-2003). *Encuesta Nacional de Hogares, ENAHO*. Lima: INEI.

Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI (2003). *Estado de la población peruana, 2003: adolescencia y juventud.* Lima: INEI.

Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI (2004-2013). *Encuesta Nacional de Hogares, ENAHO*. Lima: INEI.

Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI (2007). *Censo IX de población*. Lima: INEI.

Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI (2017*). Censos Nacionales 2017: XII de Población y VII de Vivienda*. Lima: INEI.

Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI (2020). *Perú: condiciones de vida de la población en riesgo ante la pandemia del COVID-19. Encuesta Nacional de Hogares-ENAHO 2019*. Lima: INEI.

Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica, IPEBA (2011). *Ruralidad y escuela: apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales.* Lima: IPEBA.

Jaramillo, E. (2004). *Los maestros en la promoción y defensa de los derechos del niño*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular, IPP.

Jaramillo, E. (2011). *Educación y trabajo: ¿por qué y para qué?* Lima: Save the Children.

Jaramillo, E. (2015). *Niños, niñas y adolescentes en situación de calle: actores sociales en la vida social de Lima Metropolitana*, 1990-2000. (Tesis de maestría). Unidad de Posgrado, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

Jaramillo, E. M. (2022). *Sociología de la infancia y políticas sociales en el Perú (2000-2010)*. Lima: IFEJANT.

Jiménez, F. (2016). *Otra ruta de desarrollo para el Perú: crítica del neoliberalismo y propuesta de transformación republicana*. Lima: Otra Mirada.

Jiménez, F. (2017). *Veinticinco años de modernización neocolonial: crítica de las políticas neoliberales en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Jiménez, F. (2024). *La economía peruana del periodo 1950-2020: desindustrialización prematura, productividad y cambio técnico, y disparidades económicas regionales*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Judt, T. (2010). *Algo va mal.* Madrid: Taurus.

Kapsoli, W. (1977). *Los movimientos campesinos en el Perú* 1879-1965. Lima: Delva Editores.

Klarén, P. F. (2008). *Nación y sociedad en la historia del Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Kliksberg, B. (2002). *Hacia una economía con rostro humano*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaria, F. y Acosta, A. (coords.) (2019). *Pluriverso: un diccionario del posdesarrollo*. Barceloma: Icaria Editorial.

Lavado, P. y Gallegos, J. (2005). *La dinámica de la deserción escolar en el Perú: un enfoque usando modelos de duración.* Lima: Universidad del Pacífico / CIES.

Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: ensayos sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *La participación legítima periférica: Aprendizaje situado*. Nueva York: Cambridge University Press.

León, R. (2008). El Perú de nuestros días. En O. Gonzáles y M. A. Rodríguez (eds.), *El Perú y el mundo actual: retos del presente* (pp. 17-53). Lima: Universidad Ricardo Palma.

León, J., y Sugimaru, C. (2013). *Entre el estudio y el trabajo: las decisiones de los jóvenes peruanos después de concluir la educación básica regular*. Lima: GRADE.

León, J. y Youn, M. J. (2016). El efecto de los procesos escolares en el rendimiento en matemáticas y las brechas de rendimiento debido a diferencias socioeconómicas de los estudiantes peruanos. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (8), 149-180.

Lerner, S. (2004). *La rebelión de la memoria: selección de discursos 2001-2003*. Lima: Centro de Estudios y Publicaciones, CEP.

Ley N.° 28044, Ley General de Educación, 29 de julio del 2003. Lima: Minedu.

Lizaola, J. (2020). *La educación en la teoría política de Gramsci*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Lizárraga, R. (2006). Economía campesina y competitividad: viejos mitos y nuevas oportunidades. En *Sepia XI, Mesa Especial: Competitividad y Desarrollo Humano en el Sector Agropecuario* (pp. 73-89). Lima: Sepia.

López Chau, A. (11 de junio del 2024). Tenemos un Congreso que hace legislación opresiva, que no libera, que aprisiona. Entrevista realizada por Emilio Camacho. *La República*, pp. 2-3.

López, S. (1995). Estado, régimen político e institucionalidad en el Perú 1950-1994. En G. Portocarrero y M. Valcárcel (eds.), *El Perú frente al siglo XXI* (pp. 543-585). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

López, S. (1997). *Ciudadanos reales e imaginarios: concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú*. Lima: Instituto de Diálogo y Propuestas, IDS.

Lora, C. (2016). En la sociedad actual, la idea de cambiar el mundo se ve como una cosa de locos, En L. Pásara (ed.), *¿Qué país es este? Contrapunto en torno al Perú y los peruanos* (pp. 215-233). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Luhmann, N. (2006). *La sociedad de la sociedad*. Ciudad de México: Herder / Universidad Iberoamericana.

Lynch, N. (2006). *Los últimos de la clase: aliados, adversarios y enemigos de la reforma educativa en el Perú*. Lima: Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales / Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Lynch, N. (2014). *Cholificación, república y democracia: el destino negado del Perú*. Lima: Otra Mirada.

Lynch, N. (2016). *Populismo: ¿dictadura o democracia*? Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales / Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Macera, P. (2014). *Obras escogidas de historia*. M. Pinto (comp.). Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Machaca, M. (2001). Niño, familia y comunidad en los Andes. En *Culturas e infancias* (pp. 17-63). Lima: Terre des Hommes-Germany.

Mac Gregor, F. (1996). Tolerancia cultural y paz. En *IV Seminario sobre Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú, Ética y Valores, Interculturalidad, Paz y Civismo* (pp. 211-215). Lima: Facultad de Educación / Pontificia Universidad Católica del Perú.

Mac Gregor, F. (2002). *Reflexión sobre el Perú.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

MacLaren, P. (2018). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna.* Barcelona: Paidós.

Mac-Lean, R. (1948). *Negros en el Nuevo Mundo*. Lima: Editorial P.T.C.M.

Madan, S. (1983). Las perspectivas interaccionista y marxista a la sociología de la educación: una introducción. *Simposio Internacional Marxismo y Sociología de la Educación*. Madrid, España, 5-17 de diciembre de 1983.

Maldonado, B. (2022). Comunalidad: el modo de vida de los pueblos mesoamericanos. *Cuadernos Fronterizos*, (56), 18-24.

Manrique, N. (1999). *La piel y la pluma: escritos sobre literatura, etnicidad y racismo*. Lima: SUR, Casa de Estudios del Socialismo / CIDIAG.

Manrique, N. (2002). *El tiempo del miedo: la violencia en el Perú, 1980-1996*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Manrique, N. (2011). Los justos títulos de la guerra: de Ginés de Sepúlveda a los ppkausas. En C. Rosas (ed.), *Nosotros también somos peruanos: la marginación en el Perú, siglos XVI al XXI*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú / Jurado Nacional de Elecciones.

Mariátegui, J. C. (2014). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Editorial Minerva.

Martínez, S. (2023). Epistemología raizal-indisciplinada del trabajo social: contribuciones de los feminismos del sur en clave situada y descolonial. En *Tejiendo la descolonización del Trabajo Social* (pp. 35-55). Buenos Aires: Editorial Margen.

Maturana, H. (1997). *La objetividad: un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Maturana, H. y Varela, F. (1998). *De máquinas y seres vivos: autopoiesis, la organización de lo vivo*. Buenos Aires: Editorial Universitaria / Lumen.

Matos Mar, J. (2005). *Desborde popular y crisis del Estado*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Matos Mar, J. (2016). Dominación, desarrollos desiguales y pluralismos en la sociedad y cultura peruanas. En M. Tanaka (ed.), *Antología del pensamiento crítico peruano contemporáneo* (pp. 47-79). Buenos Aires: CLACSO.

Max-Neef, M. A. (2001). *Desarrollo a escala humana.* Montevideo: Nordan Comunidad.

Medellïn (2005). *II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*. Lima: EPICONSA / Paulinas.

Medina, D. (2005). Una propuesta curricular desde la Amazonía para la Formación Magisterial EIB. En *Seminario Aprendizajes para el siglo XXI: una mirada desde la educación popular* (pp. 153-174). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Mejía, J. (2002). *Problemas metodológicos de las ciencias sociales en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales / Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Mejía, J. (2020). *Modernidad, sociedad y colonialidad: ensayos desde el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales / Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Mejía, J. (2022). Presentación. En A. Quijano, *Vivir adentro y en contra, colonialidad y descolonialidad del poder* (pp. 9-16). Lima: Universidad Ricardo Palma.

Mejía, M. (2008). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación popular)*. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

Mendoza, R. (2022). *Sipas/Wayna, ser "joven" quechua en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.

Millán, A. (2003). La Fundación Canevaro una experiencia de filantropía tradicional en un contexto social moderno. En F. Portocarrero y C. Sanborn (eds.), *De la caridad a la solidaridad: filantropía y voluntariado en el Perú* (pp. 11-72). Lima: Universidad del Pacífico.

Ministerio de Educación, Comisión de Reforma de la Educación (1970). *Reforma de la educación peruana, informe general.* Lima: Minedu / Comisión de Reforma de la Educación.

Ministerio de Educación, COSUDE (1997). *Nosotros y los Andes: ambiente y educación*. Lima: Minedu / COSUDE / IDEA / PUCP.

Ministerio de Educación (2017). *Escuelas seguras y libres de violencia: análisis de información de la plataforma Siseve*. Lima: Minedu.

Monge, C. (2010). Lo rural y lo urbano en el Perú de hoy. En T. Cabrera (comp.), *Perú hoy: lo urbano en el Perú* (pp. 19-32). Lima. DESCO.

Montero, C. (coord.) (2001). *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Minedu.

Montero, C. y Uccelli, F. (2023). *De ilusiones, conquistas y olvidos: la educación rural en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Montoya, R. (1998). *Multiculturalidad y política: derechos indígenas, ciudadanos y humanos*. Lima: SUR, Casa de Estudios del Socialismo.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Morin, E. y Le Moigne, J-L. (dirs.) (2006). *Inteligencia de la complejidad: epistemología y pragmática*. París: Ediciones de L'aube.

Motta, A. (2019). *La biología del odio: retóricas fundamentalistas y otras violencias de género.* Lima: La Siniestra Ensayos.

Mudrovcic, M. (2013). Regímenes de historicidad y regímenes historiográficos: del pasado histórico al pasado presente. *Historiografías*, (5), 11-31.

Mujica, R. (1995). Paz y Derechos Humanos. En *IV Seminario sobre Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú, Ética y Valores, Interculturalidad, Paz y Civismo* (pp. 229-239). Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Mujica, R. (2011). La urgencia de transformar la educación en el Perú. En *Educación y conflicto armado ¡Nunca Más! Una reflexión desde Ayacucho* (pp. 22-50). Lima: DVV Internacional / Red por la Calidad Educativa de Ayacucho.

Muñoz, F. (2023). Educación, agencia e igualdad para las mujeres en la república: una promesa por cumplir. En N. Henriquez y G. Cánepa (comps.), *Nación y república en el pensamiento social peruano: hitos y voces del bicentenario* (pp. 417-455). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Muñoz-Nájar, T. (2023). *Vidas vulneradas: embarazo infantil y adolescente en el Perú*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Muñoz-Nájar, T. (11 de enero del 2024). Este Estado es mío. *La República*, p. 11.

Muñoz-Nájar, T. (7 de junio del 2024). Jalados en educación. *La República*, p. 9.

Murillo, J. y Reyes, C. (2011). Efectos escolares de factores socioafectivos: un estudio multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa*, *29*(2), 407-427.

Murrugarra, E. (2023). *Ser maestro: profesión del amor hecho ternura.* Lima: Demonio Feliz Ediciones.

Näslund-Hadley, E. y Binstock, G. (2011). *El fracaso educativo: embarazos para no ir a clases.* Banco Interamericano de Desarrollo.

North, D. (1990). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Nugent, G. (2010). *El orden tutelar: sobre las formas de autoridad en América Latina.* Lima: DESCO / CLACSO.

Nussmbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades.* Buenos Aires: Katz Editores.

Ñopo, H. y Kitmang, J. (2017). Educación. En *CIES, Balance de investigación en políticas públicas 2011-2016 y agenda de investigación 2017-2021* (pp. 218-265). Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social.

Oliart, P. (2014). Proyectos educativos y políticas. En C. Contreras y P. Oliart, *Modernidad y educación en el Perú* (pp. 82-146). Lima: Ministerio de Cultura.

Olivera, I. (2009). Juventud rural y lucha por la ciudadanía: límites y posibilidades en los procesos de socialización. *Anthropologica* (27), 7-24.

Olivera, I. (2010). Interrupción escolar y arreglos familiares. *Revista Peruana de Investigación Educativa, 1*(2), 113-140.

Ostrom, E. (2005). *Comprender la diversidad institucional*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Pajuelo, R. (2007). *Reinventando comunidades imaginadas: movimientos indígenas, nación y procesos sociopolíticos en los países centro andinos.* Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos / Instituto de Estudios Peruanos.

Pajuelo, R. (2016). *Un río invisible: ensayos sobre política, conflictos sociales, memoria y movilización indígena en el Perú y los Andes.* Lima: Ríos Profundos Editores.

Pallki LAB S.A.C. (2019). *Entre aspiraciones y limitaciones: políticas públicas en favor de la juventud rural del Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos / RIMISP / FIDA.

Palomino, M. (23 de enero del 2024). El Estado pobre y derrochador. *La República*, p. 12.

Pariguana, M. (2011). *Trabajo adolescente y deserción escolar en el Perú*. Lima: GRADE.

Parodi, C. (2004). *Economía de las políticas sociales.* Lima: Universidad del Pacífico.

Parodi, C. (2005). *Perú 1960-2000: políticas económicas y sociales en entornos cambiantes.* Universidad del Pacífico.

Perú Indígena (1949). *Órgano del Instituto Indigenista Peruano*, *1*(2).

Pease, H. y Romero, G. (2013). *La política en el Perú del siglo XX.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Peña, S. (2011). El ser del peruano. *Acta Médica Peruana*, *28*(3), 169-173.

Petras, J. (2004). *América Latina: de la globalización a la revolución*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Pimentel, C. (1996). *La familia y sus problemas en los sectores urbanos pobres*. Lima: CECOSAM.

Pinker, S. (2018). *Los ángeles que llevamos dentro*. Barcelona: Paidós.

Plaza, O. (2014). *Teoría sociológica: enfoques diversos, fundamentos comunes.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Polanyi, K. (1989). *La gran transformación: crítica del liberalismo económico*. Madrid: La Piqueta.

Portocarrero, G. y Oliart, P. (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

Portocarrero, R. (1999). *El trabajo infantil en el Perú: apuntes de interpretación histórica.* Lima: Rädda Barnen / IFEJANT.

Portocarrero, F., Sanborn, C., Cueva, H. y Millán, A. (2002). *Más allá del individualismo: el tercer sector en el Perú.* Universidad del Pacífico.

Portocarrero, G. (1995). Política y diversidad cultural. En *IV Seminario sobre Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú, Ética y Valores, Interculturalidad, Paz y Civismo* (pp. 157-161). Facultad de Educación / Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Portocarrero, G. (2005). *Pasiones desalmadas: la "ética" de Vladimiro Montesinos.* En F. Portocarrero (ed.), *El pacto infame: estudios sobre la corrupción en el Perú* (pp. 179-236). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Pozzi-Escot, I. (1991). *Líneas y planteamientos propuestas en el desarrollo y el debate de la educación intercultural bilingüe en el país.* En I. Pozzi-Escot, *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias.

Prigogyne, I. (1997). *El fin de las certidumbres.* Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Quijano, A. (1980). *Dominación y cultura: el cholo y el conflicto cultural en el Perú.* Lima: Mosca Azul Editores.

Quijano, A. (1995). *El fujimorismo y el Perú.* Lima: Seminario de Estudios y Debates Socialistas.

Quijano, A. (1998). *La economía popular y sus caminos en América Latina.* Lima: Mosca Azul Editores.

Quijano, A. (2007). Don Quijote y los molinos de viento de América Latina. En J. I. Socia (comp.), *Andinos y mediterráneos: claves para pensar Iberoamérica* (pp. 89-123). Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Quijano, A. (2009). El nuevo imaginario anticapitalista. En R. Hoetmer (coord.), *Repensar la política desde América Latina* (pp. 59-74). Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Quijano, A. (2014). *Descolonialidad y bien vivir.* Lima: Universidad Ricardo Palma.

Quijano, A. (2020). *Por la imaginación política: de la socialización a la descolonialidad del poder.* Lima: Programa Democracia y Transformacion Global-PDTG.

Quijano, A. (2022). *Vivir adentro y en contra: colonialidad y descolonialidad del poder.* Lima: Universidad Ricardo Palma.

Quinn, A. (1997). *Escogí el camino de la vida: reflexiones desde el ande.* Lima: Centro de Estudios y Publicaciones, CEP.

Quiroz, A. (2019). *Historia de la corrupción en el Perú.* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Ramírez, E. (2006). *Estudio sobre la educación para la población rural en el Perú.* Recuperado de https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/sispod/pdf/351.pdf.

Reyes, L. (2023). *Los hijos del lucero y el sol: el mestizaje desde los pueblos de Subtanjalla y Zaña.* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Rico, M. N. y Trucco, D. (2014). *Adolescentes, derecho a la educación y al bienestar futuro*. Santiago de Chile: CEPAL.

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015).* Buenos Aires: CIPPEC / Natura / Instituto Natura.

Rivas, J. (2019). Re-instituyendo la investigación transformadora: descolonizar la investigación educativa. En A. de Melo, I. Espinosa, L. Pons y J. Rivas (coords.), *Perspectivas decoloniales sobre la educación* (pp. 23-60). Málaga: Universidad de Málaga / Universidade Estadual do Centro-Oeste.

Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina: reformas en tiempos de globalización*. Lima: Ayuda en Acción / Tarea.

Rivero, J. (2007a). Pensar Iberoamérica desde la educación. En J. I. López Soria (comp.), *Andinos y mediterráneos: claves para pensar Iberoamérica* (pp. 215-262). Lima: Fondo Editorial Congreso del Perú.

Rivero, J. (2007b). *Educación, docencia y clase política en el Perú.* Lima: Ayuda en Acción / Tarea.

Rochabrún, G. (2013). La retórica de la desigualdad. *Revista Ideele*, (229), 7.

Rodríguez, E. (2011). *¿Barreras lingüísticas en la educación?: la influencia de la lengua materna en la deserción escolar.* Lima: Departamento de Economía / Pontificia Universidad Católica del Perú.

Rodríguez, J. y Francke, P. (2017). Presentación. En J. Rodríguez y P. Francke (eds.), *Exclusión e inclusión social en el Perú: logros y desafíos para el desarrollo* (pp. 11-17). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Rodríguez, Z. (2018). Qué y cómo se enseña y aprende en la familia: un asunto de interés para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *14*(2), 132-150.

Roitman, M. (2008). *Pensar América Latina: el desarrollo de la sociología latinoamericana.* Buenos Aires: CLACSO.

Rojas, R. (2019). *La revolución de los arrendires: una historia personal de la reforma agraria.* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Romero, J. L. y González-Anleo, J. (1981). *Sociología para educadores*. Madrid: Cincel.

Román, A. y Ramírez, A. (2018). *¿El mito sigue vivo?: privatización y diferenciación social en la educación peruana*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Rotalde, D. (2003). *Desde el corazón de la educación rural: de una escuela que enseña a una comunidad que aprende.* Madrid: Debate.

Saavedra, J. y Suárez, P. (2002). *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Lima: GRADE.

Salazar Bondy, A. (1999). La educación peruana en el mundo contemporáneo. En E. Barrantes (comp.), *Ensayos sobre educación peruana* (pp. 171-192). Lima: Universidad Ricardo Palma.

Salazar Bondy, S. (2003). *Escritos políticos y morales (Perú: 1954-1965).* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Sassen, S. (2015). *Expulsiones: brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos Aires: Katz Editores.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2010). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.* Buenos Aires: CLACSO.

Scribano, A. (2007). *El proceso de investigación cualitativo.* Buenos Aires: Prometeo Libros.

Schuldt, J. (2005a). *Bonanza macroeconómica y malestar microeconómico*. Lima: Universidad del Pacífico.

Schuldt, J. (2005b). *¿Somos pobres porque somos ricos?: recursos naturales, tecnología y globalización.* Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Schmitt, J. C. (2007). El tiempo "impensado" de la historia o el doble objeto del historiador. *Cuadernos Medievales*, (3), 66-96.

Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad.* Madrid: Alianza Editorial.

Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino.* Buenos Aires: Katz Editores.

Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo.* Barcelona: Anagrama.

Silva, G. (2014). *Del trabajo infantil a la educación superior*. Lima: Ediciones SM.

Souza, A. y Paladino, M. (2012). *Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile*. Río de Janeiro: E-Papers.

Subirats, E. (1994). *El continente vacío.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina*. Bielefeld: Universidad de Guadalajara / Universidad de Bielefeld / CALAS.

Tanaka, M. (2010). Introducción: el Estado, viejo desconocido. En M. Tanaka (ed.), *El Estado, viejo desconocido: visiones del Estado en el Perú* (pp. 9-46). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Tapullima, L. (2012). "Territorio es nuestro espacio de vida": por la recuperación y reconocimiento del territorio indígena Kechwa-Lamas. San Martín, Perú. En *Convención de los Derechos del Niño (CDN), Cultura Andino-Amazónica y Buen Vivir. Auditoría desde la mirada de los niños y niñas indígenas* (pp. 41-53). Lima: Terre des Hommes-Alemania.

Tavera, J., Oré, T. y Malaga, R. (2017). La dinámica de la población que no estudia ni trabaja en el Perú: ¿quiénes son, ¿cómo son y cómo han cambiado? *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales*, *44*(80), 5-49.

Tenti, E. (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria.* Buenos Aires: UNESCO / PNUD.

Thomson, R., Bell, R., Holland, J., Henderson, S., McGrellis, S. y Sharpe, S. (2002). Critical Moments: Choice, Chance and Opportunity in Young People's Narratives of Transition. *Sociology*, *36*(2), 335-354.

Tipian, H. (7 de julio del 2024). Entrevista: líder de zona andina de Fundación Forge. *La República*, p. 20.

Torero, M., Saavedra, J., Ñopo, H. y Escobar, J. (2004). The Economics of Social Exclusion in Peru: An Invisible Wall? En M. Buvinic, J. Mazza y R. Deutsch (eds.), *Social Inclusion and Economic Development in Latin America* (pp. 221-245). Baltimore: IDB / Johns Hopkins University Press.

Touraine, A. (2000). *¿Qué es la democracia?* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Touraine, A. (2009). *La mirada social: un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI.* Barcelona: Paidós.

Toussaint, E. (2004). *La bolsa o la vida: las finanzas contra los pueblos*. Buenos Aires: CLACSO.

Trapnell, L. (2015). Currículos y paradigmas civilizatorios: apuntes para un debate. En *Aprendizajes para el siglo XXI: una mirada desde la educación popular* (pp. 11-28). Lima: Instituto de Pedagogía Popular, IPP.

Trapnell, L. y Zavala, V. (2014). *Dilemas educativos ante la diversidad*. Lima: Derrama Magisterial.

Trivelli, C., Escobal, J. y Revesz, B. (2006). La pequeña agricultura comercial: límites y posibilidades para su desarrollo. En C. Trivelli, J. Escobal y B. Revesz, *Pequeña agricultura comercial: dinámica y retos en el Perú* (pp. 13-58). Lima: CIES / CIPCA / GRADE / IEP.

Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Tueros, E. (1996). Discurso de inauguración. En *IV Seminario sobre Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú, Ética y Valores, Interculturalidad, Paz y Civismo* (pp. 19-24.). Facultad de Educación / Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Uccelli, F., Montero, C. y De Belaunde, C. (2014). *Estudio sobre oferta y demanda de educación secundaria rural y periurbana en Perú*. Lima: Ministerio de Educación / Dirección de Educación Secundaria.

Ucelli, F. y García, M. (2016). *Solo zapatillas de marca: jóvenes limeños y los límites de la inclusión desde el mercado*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Ugarteche, O. (1999). Globalización y exclusión: la mujer en el Perú de los 90. En N. Enríquez (ed.), *Construyendo una agenda social* (pp. 141-198). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ugarteche, O. (2010a). Para pensar la crisis. En C. Tovar (ed.), *La crisis mundial y los pobres* (pp. 11-30). Lima: Instituto Bartolomé de la Casas / CEP.

Ugarteche, O. (2010b). *Historia crítica del FMI.* Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Económicas.

Ugarteche, O. y Martínez-Ávila, E. (2013). *La gran mutación: el capitalismo real del siglo XXI.* Lima: Lápix Editores.

Ugarteche, O. (2018). *Modelos de desarrollo alternativos actuales y emergentes*. En *Desarrollo y democracia en el Perú: contribución de la cooperación internacional y rol de las organizaciones de la sociedad civil* (pp. 93-121). Lima: COEECI.

Urrutia, A. y Trivelli, C. (2018). *Geografías de la resiliencia: la configuración de las aspiraciones de los jóvenes peruanos rurales*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Urrutia, A. y Trivelli, C. (2019a). *Juventud rural en el Perú: lo que nos dice el Censo 2017*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Urrutia, A. y Trivelli, C. (2019b). *Entre la migración y la agricultura: limitadas opciones laborales para los jóvenes rurales en el Perú.* Lima. Instituto de Estudios Peruanos.

Valdivia, M. y Robles, M. (1997). Decisiones laborales en las economías rurales del Perú. En *Notas para el debate, 14* (pp. 79-131). Lima: GRADE.

Valdivia, N., Benavides, M. y Torero, M. (2007). Exclusión, identidad étnica y políticas de inclusión social en el Perú: el caso de la población indígena y la población afrodescendiente. En *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (pp. 603-655). Lima: GRADE.

Valenzuela, J. (2020). *Heteronomías en las ciencias sociales: procesos investigativos y violencia simbólica.* Buenos Aires: CLACSO.

Van Dijk, S. (2012). *La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *17*(52), 115-139.

Varese, S. (2022). *La sal de los cerros: resistencia y utopía en la Amazonía peruana.* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Vargas, P. y Zevallos, Á. (2009). *Evaluando el impacto de shocks negativos en la deserción*. Lima: GRADE.

Venistendael, S. y Lecomte, J. (2006). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia.* Barcelona: Paidós.

Vera, D. (1995). *Los límites de la inequidad.* Lima: Centro de Información y Desarrollo Integral de Autogestión.

Vergara, A. (2013). *Ciudadanos sin república: ¿cómo sobrevivir en la jungla política peruana?* Lima: Planeta.

Vigil, N. (2011). *Reflexiones de invierno.* Tarea.

Villar, E. (2005). *Nuestra deuda: 8,832 niños, niñas víctimas de la violencia política*. En E. Villar y N. Manrique, *La violencia contra las niñas y los niños: Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación* (pp. 5-6). Lima: Save the Children UK.

Villegas, M. (2016). Jóvenes rurales y transiciones postsecundarias: expectativas y estrategias para el acceso a la educación superior. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (8), 41-70.

Vivero, L. A. (2023). Antonio Gramsci: conceptos fundamentales para una práctica sociopolítica del Trabajo Social. En L. A. Vivero (comp.), *Gramsci y la filosofía de la praxis: aportes para un proyecto ético-político del Trabajo Social* (pp. 13-94). Temuco / Buenos Aires: Universidad Católica de Temuco / CLACSO.

Vygotsky, L., Leontiev, A. y Luria, A. (1979). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.

Wallerstein, I. (2006). *Análisis de sistemas-mundo: una introducción.* Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Wallerstein, I. (2007). *Universalismo europeo: el discurso del poder.* Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Webb, R. (2013). *Conexión y despegue rural.* Lima: Universidad San Martín de Porres.

Weber, R. (2001). *Sociología de la educación.* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Weber, M. (2010). *Conceptos sociológicos fundamentales*. Madrid: Alianza Editorial.

Zalles, A. (2000). *Educación y movilidad social en la sociedad rural boliviana*. *Nueva Sociedad*, (165), 134-147.

Zapata, A. (2016). La desigualdad peruana y el cangrejo. En J. Aragón (ed.), *Participación, competencia y representación política: contribución para el debate* (pp. 39-67). Lima: Instituto de Estudios Peruanos / Jurado Nacional de Elecciones.

Zapata, A. (2021). *Lucha política y crisis social en el Perú republicano, 1821-2021*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Zegarra, A. (2017). Espacios que configuran dinámicas: repensando la educación intercultural bilingüe en una comunidad shipiba. En P. Ames (ed.), *La diversidad en la escuela: aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos* (pp. 33-58). Lima: CISEPA / Pontificia Universidad Católica del Perú.

Ziegler, S. (2007). Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Argentina. *Sociología de la Educación,* (14), 1-16.