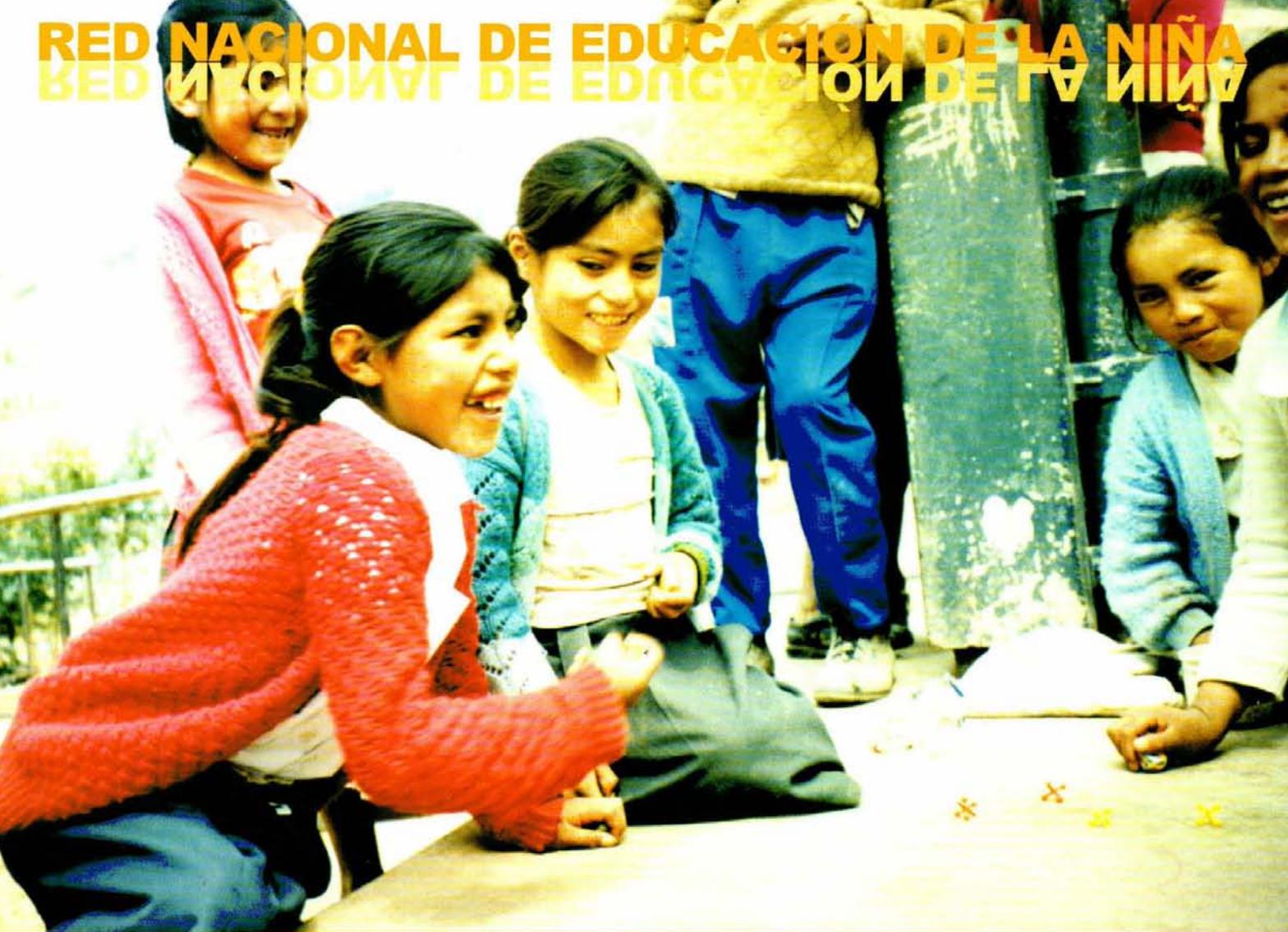


RED NACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA NIÑA
RED NACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA NIÑA



QUIERO TOMAR LA PALABRA

“Comunicación e Integración de las Niñas en la Familia,
la Escuela y la Comunidad”

Juan Carlos Godenzzi / Elizabeth Flores / Eliana Ramírez

II Conferencia Nacional de Educación de las Niñas de Áreas Rurales
Lima, 28-29 de setiembre del 2000

CARE
PERU



MINISTERIO DE EDUCACIÓN



Cooperación Técnica
República Federal de Alemania

QUIERO TOMAR LA PALABRA

“Comunicación e Integración de las Niñas en la Familia,
la Escuela y la Comunidad”

Juan Carlos Godenzi / Elizabeth Flores / Eliana Ramírez

II Conferencia Nacional de Educación de las Niñas de Áreas Rurales
Lima, 28-29 de setiembre del 2000



© Este documento ha sido producido por el Proyecto *Nuevos Horizontes para la Educación de las Niñas* de CARE Perú, con el auspicio de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Telf. 433 4781 - roblesa@carepe.org.pe.

1era Edición: Abril 2001.

Publicación auspiciada por CARE Perú y el Programa de Formación Docente de GTZ - Proyecto de Formación Docente de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación.

Foto Carátula: Ana María Robles.

Impreso en MAJIME S.A.C. - Av. Ignacio Merino 2659 Lince.

2,000 Ejemplares

Este documento fue elaborado por Juan Carlos Godenzzi, Elizabeth Flores y Eliana Ramírez a solicitud de CARE Perú. El trabajo ha sido coordinado con Ana María Robles, responsable del Proyecto "Nuevos Horizontes para la Educación de las Niñas" y ha recibido los valiosos aportes de los miembros de la Red Nacional de Educación de la Niña.

La comunicación humana no es una simple transmisión de mensajes entre unos y otros. La comunicación tiende puentes y redes que nos permiten el encuentro con los demás, con el mundo y con nosotros mismos. Es, al mismo tiempo, el ámbito donde desarrollamos nuestra conciencia y pensamiento, donde construimos la convivencia y el conocimiento. El ser humano es, por definición, un ser comunicante.

Por eso, cuando esta comunicación se empobrece o está ausente, las potencialidades humanas se reducen o atrofian, las relaciones interpersonales se instrumentalizan y corrompen, y las personas se aíslan en su egoísmo y soledad. Resulta pues de vital importancia desarrollar al máximo nuestras capacidades comunicativas, lo cual es particularmente decisivo en aquellos sectores de la población especialmente vulnerables, que es el caso de las niñas rurales.

En efecto, las niñas que nacen y crecen en ámbitos rurales, tanto andinos como amazónicos, tienen que desatar múltiples "nudos" comunicativos a fin de poder formar su personalidad, interactuar con los otros en pie de igualdad y acrecentar sus aprendizajes.

Sin embargo, existe una serie de creencias acerca de las niñas del medio rural que tienen consecuencias negativas sobre ellas porque limitan su mundo comunicativo. Esos prejuicios están muy difundidos y a veces se expresan abiertamente: "las niñas no opinan porque son tímidas", "las niñas tienen que obedecer", "no deben salir de la casa", "no deben ser ociosas", "no necesitan estudiar", o "es normal que no tomen iniciativas" ...

Estas opiniones influyen sobre su modo de ser y comportamiento, restándoles autonomía y libertad y reduciendo su capacidad de expresión y de aprendizaje. Desde temprana edad, las niñas parecen estar destinadas a una vida en la que no podrán ejercer sus derechos y en la que encontrarán continuamente marginación y exclusión.

Sin embargo, las niñas de las comunidades rurales quieren tomar la palabra, decir lo que sienten y piensan, interpelar a los otros y ampliar su mundo. Y para eso es imprescindible una pedagogía que fortalezca en ellas esas competencias comunicativas. Cuando las niñas rurales encuentren las condiciones para ampliar su capacidad comunicativa tendrán la llave secreta para abrir todas las puertas: las de su propia imaginación y fantasía, las de sus afectos y emociones, las de los intercambios recíprocos y las del conocimiento.

La familia, la comunidad y la escuela rural tienen entonces la responsabilidad de crear condiciones que favorezcan ese desarrollo para que las niñas puedan afrontar "exitosamente su proceso educativo". La *familia* es el ámbito donde tiene lugar la primera etapa de socialización de la niña, durante la cual sería deseable no reproducir actitudes y comportamientos discriminatorios por razones de género. Asimismo, es de vital importancia crear un clima afectivo que propicie y estimule su voluntad comunicativa. A la *comunidad* corresponde crear las condiciones que propicien y defiendan los derechos de las niñas y promuevan su mayor participación.

Por su parte, la *escuela* suele recibir niñas incipientemente formadas para la comunicación y tiene ante sí la tarea de revertir esa situación. Para ello es necesario fortalecer el uso y dominio de la lengua materna (sea ésta quechua, aymara, u otra lengua vernácula) y del castellano, tanto en su registro oral como escrito. Significa, asimismo, manejar estrategias discursivas para

el logro de determinados fines, y crear necesidades comunicativas que contribuyan al desarrollo personal e intelectual de la niña.

En suma, la familia, la comunidad y la escuela rural tienen ante sí el gran reto de acoger amablemente a la niña para ayudarla a:

- ➔ *aprender a comunicarse consigo misma, es decir, “aprender a ser”*: Ello supone elevar su autoestima, articular su conciencia de manera que encuentre un equilibrio entre su mundo interior y la expresión, asumir su propio cuerpo, afirmar su personalidad y autonomía, y explorar creativamente nuevas formas de expresión.
- ➔ *aprender a comunicarse con los otros para “aprender a vivir juntos”*. Es decir, crear vínculos, llegar a acuerdos y entendimientos, encontrar reconocimiento y reconocer a los demás como auténticos interlocutores, entablar relaciones equitativas, hacer respetar sus derechos y defender los derechos de los demás, promover la solidaridad, el diálogo intercultural y la cultura de paz.
- ➔ *aprender a comunicarse con el mundo para “aprender a conocer” y “aprender a hacer”*. Esto es, percibir y representar simbólicamente el mundo y la historia por medio de signos y discursos, dar cuenta de procesos y acontecimientos, procesar información de modo coherente y lógico, formular hipótesis explicativas y verificarlas. Igualmente, acceder a técnicas adecuadas y eficaces que permitan actuar sobre el mundo y el medio ambiente, y participar activamente en la sociedad.

Este fue el tema central de la II Conferencia Nacional de Educación de la Niña Rural, realizada a fines de setiembre del año 2000 y organizada por la Red Nacional de Educación de la Niña, bajo el título *“La comunicación e integración de las niñas rurales en la familia, la escuela y la comunidad”*. Las discusiones giraron en torno a la comunicación de la niña rural en distintos ámbitos: la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad, sobre la base del documento que ahora presentamos para su difusión. En él se abordan los principales problemas comunicativos que enfrenta la niña, sus limitaciones y potencialidades, y recoge de la Conferencia estrategias de acción para enfrentarlos.

Los autores son conscientes de que el tema no está agotado y que se requieren nuevas investigaciones que lo traten a profundidad. En ese sentido, este trabajo constituye una invitación para seguir indagando sobre las múltiples dimensiones que entraña la situación de las niñas rurales para su conocimiento e intervención.

El trabajo de los autores fue coordinado por Ana María Robles, responsable del proyecto “Nuevos Horizontes para la Educación de las Niñas” de CARE Perú, auspiciado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). En el camino se recibieron valiosas sugerencias provenientes de los integrantes de la Red Nacional de Educación de la Niña. A todos ellos les expresamos nuestra sincera gratitud.

Para elaborar la presente investigación se utilizaron estudios exploratorios de carácter cualitativo y experiencias que actualmente están en proceso de sistematización. Adicionalmente, se presentan como anexos el marco conceptual que subyace a la investigación (Anexo A), así como datos básicos sobre el multilingüismo en el país (Anexo B) y sobre la educación bilingüe intercultural (Anexo C), lo cual ayudará a completar el panorama.

I. La niña en su familia

La familia es el espacio privilegiado de la socialización, donde las niñas adquieren los primeros patrones de comportamiento, la mayor parte de los cuales serán luego reforzados por la escuela y la comunidad. En este espacio, las niñas se plantean qué decir y qué callar, así como las preguntas que en adelante tendrán que aprender a resolver.

La comunicación implica reconocerse y aceptarse los unos a los otros. En el caso de las niñas, sólo cuando se las reconoce como agentes con capacidad de comunicar es posible que logren aprendizajes y se desarrollen plenamente en lo afectivo, social y ético. En su crecimiento, ellas van aprendiendo a comunicarse. Cabe entonces la pregunta: ¿se las reconoce y acepta?.

1.1. El afecto y la palabra

En el proceso de reconocimiento y aceptación de sí mismas influyen los padres, pero es sobre todo la actitud y el comportamiento de las mujeres que las rodean – la madre, la abuela o las hermanas mayores – las que influyen de modo más significativo. Diversas investigaciones indican que las madres suelen demostrar cariño por sus hijos, sean varones o mujeres; los amamantan con cariño; los acarician con ternura. Como lo expresa una madre del pueblo indígena Piro: “Nosotras cuidamos de nuestros hijos: cuando son muy pequeñitos, les damos alimento y cariño”.

Esta comunicación cercana y tierna con la madre se prolonga hasta los seis meses. Luego pasarán al cuidado de la hermana mayor o del hermano (en el caso de selva) o de la abuela. La comunicación afectiva se establece a través de palabras, gestos, silencios, movimientos y posturas que adoptan quienes las rodean. Una investigación sobre el pueblo Shipibo así lo muestra: dos pequeños hermanos, Yosmir (niño de 5 años) y Vitia (niña de 3 años), se abrazan, se besan, cantan. Yosmir le enseña a Vitia algunas palabras, a hacer muecas, la cuida y la saca a pasear; a veces la viste. Vitia imita a Yosmir, se le cuelga, juega y lo sigue.

Durante los primeros meses, el padre no se acerca a su hija, pues existe la creencia de que esa relación puede resultar nociva para ella. Tanto en los Andes como en la Amazonía, el padre es poco expresivo con ellas. Una opinión muy común de las mujeres es que ellos “no saben cargarla”. Entre los shipibos se afirma que durante los primeros meses del bebe “el hijo (varón o mujer) es de la madre”. Sólo cuando el padre ha pasado por la escuela se observan algunos cambios. En este caso, las expresiones de cariño tienen lugar en los ratos de descanso. Cuando la familia se reúne, él “le acaricia la cabeza”.

A medida que las niñas crecen, da la impresión de que van logrando una gran autonomía. Gozan de libertad para el juego, como relata en su testimonio un miembro de la comunidad aymara de Ayza:

"Ayshanqa qayllkuna ujtyujtyisana wanwani jayllatarqayji kawki mashupsa, kawknautshupsa. Qayllwushu jayllatki. Kimsa watini qaylla qaluñkunna, lluu'uñkunna, papa wishallanq'kunna jayllatki". (Relato en Jacaru, recogido por Neli Belleza en 1995).

"En Ayza, los niños, entre pequeños, mucho juegan, donde vayan, donde estén. Siendo niños, juegan. Niños de tres años con piedrecitas, con palitos, con racimitos de papa juegan".

En un informe de investigación, de 1999, referido al pueblo shipibo, se expresa: "Se comienza a jugar con la pandilla cuando ya se puede caminar bien y cuando ya no se depende de la madre, es decir, a partir de los dos años y medio aproximadamente. La pandilla mixta (niños menores), como la de Vítia, juegan a perseguirse, a saltar, a imitarse, a cantar (a cada rato están cantando), a bailar, también se despiojan unos a otros, inventan juguetes como, por ejemplo, una pila es un carro".

Como puede observarse, el aspecto lúdico cumple un papel relevante en el desarrollo de formas de comunicación en las niñas. El canto y el baile son dos expresiones por las cuales las niñas logran reconocimiento dentro del ámbito familiar y comunal.

En algunas comunidades andinas y amazónicas, el despioje es una práctica muy ligada a la

conversación y a la expresión de afecto. Si bien en el medio urbano el despioje es considerado un signo de falta de higiene, de descuido y pobreza, entre los pobladores del medio rural ésta es una actividad muy extendida y suele hacerse en cadena: la mujer despioja a los hijos y al esposo, la abuela a los hijos y nietos⁴. Como lo expresan algunos estudios antropológicos, el despioje es una actividad que favorece la comunicación, ya que mientras éste se realiza se

conversa prolongadamente, sin necesidad de mirarse a los ojos, dando lugar a manifestaciones de cariño, cercanía y ternura. La expresión "y ahora quién me va a despiojar" se traduce como "quién va a conversar conmigo", "quién me va a hacer cariño".

Para concluir, podemos decir que, durante los primeros cuatro años de vida, la comunicación de la niña rural se caracteriza por frecuentes manifestaciones de ternura, de cercanía y el desarrollo de expresiones como el canto y el baile en un espacio y tiempo de espontaneidad y libertad.

⁴ Para mayor información, ver revista *Anthropologica* N°6, 1988: 57; N°3, 1985:173. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

1.2. Aprendiendo a callar como jugando

Las niñas juegan libremente, solas o con otros niñas y niños, hasta los cuatro años. En el juego, la niña empieza a diferenciar su rol de mujer y, por contraste, el del varón. Es común que en el juego imiten lo que ven hacer a su madre: limpiar la casa y la calle, cuidar a los hermanos, cocinar, recoger la leña, llevar las cabras o las vacas a los pastizales, preparar la lana o las argollas, preparar el masato, etc. Intentan reproducir todo lo que ven con lo que encuentran en el camino: piedras, plantas, latas de desecho, etc. Mientras juegan, siempre están bajo la vigilancia de alguien, generalmente una mujer adulta o la hermana mayor.

El intercambio con los niños en el juego es complementario. Por ejemplo, las niñas juegan a dar de comer a los varones, cuando éstos terminan de realizar las faenas de limpieza de la acequia, o "preparan la comida" mientras ellos juegan a "construir la casa" de una pareja recién casada. El "varón" le grita a la "mujer" cuando ha hecho algo mal, o para que le "sirva más comida". Los "varones mayores" son los que realizan las tareas más fuertes de la vida comunal. En la representación de esas actividades, quien dirige siempre es el "varón", el que grita o levanta la voz a los otros, incluidas las "mujeres".

Como se puede observar, muchas de las tareas o actividades representadas tienen que ver con el modo de percibir la relación hombre-mujer. La mujer complementa, con su trabajo más doméstico, el trabajo externo del varón. Y quien lleva la voz cantante siempre es él.

A partir de los cinco años, las niñas ya no participan en los juegos con los niños, porque ellas tienen que asumir otras responsabilidades. En el caso andino, los niños siguen con sus juegos hasta los siete años, a diferencia de la selva, donde los niños acompañan a sus padres en las tareas propias del varón.

1.3. Una niña muy lista

En los años siguientes, las niñas ya no realizarán esas actividades dentro del juego, sino que éstas formarán parte de sus tareas cotidianas. Casi no hay una línea divisoria entre el juego y el trabajo, ya que este último se asume como algo natural. Las niñas observan que, al realizar bien estas tareas, reciben el estímulo de los adultos con frases como "es una niña muy lista". Pero en la mayoría de los casos sus actividades domésticas son tomadas con indiferencia, ya que han pasado a formar parte de sus obligaciones, de lo que cotidianamente deben hacer.

Para ese entonces ya saben que el hogar y todo lo referido a él depende de la mujer: Saben que a ésta le corresponde la recolección de los alimentos, la preparación de los mismos, el cuidado de los niños, la atención del esposo, la salud de todos. En cambio, lo



que tiene que ver con la comercialización de productos y el manejo de los ingresos económicos corresponde al varón.

A los diez años, la niña "es toda una mujercita". Sabe todo lo referente a las actividades que le corresponden por su condición de mujer. Los conocimientos adquiridos por la niña a esa edad tienen que ver con múltiples aspectos de la vida cotidiana: la preparación de los alimentos, el cuidado de la salud de los suyos a través del uso de hierbas, la reproducción, la atención a las enfermedades de los animales, el crecimiento y utilidad de las plantas, el cuidado de la chacra, la cosecha y la recolección, la confección de ropa y artesanías propias del lugar. De esta manera, las niñas se van convirtiendo en un gran apoyo para sus madres y poco a poco las irán reemplazando en sus tareas. Ellas sienten, al igual que sus compañeras de la misma edad, que están cumpliendo cuidadosamente con las responsabilidades asignadas a las mujeres en su comunidad

Como puede apreciarse, se va estableciendo una marcada diferenciación entre las tareas asignadas a niños y niñas, y una gran desproporción, ya que la mayor parte de dichas tareas les corresponde a ellas. Si bien es cierto que, en algunos grupos étnicos de la Amazonía, los hombres ayudan a las mujeres en el ámbito doméstico, ellas son las que llevan toda la carga. Se sabe también que su desempeño en las múltiples actividades que realizan cotidianamente es poco valorado.



Las tareas domésticas son asumidas por las niñas como responsabilidades y deberes. Cuando ellas no cumplen, son consideradas "rebeldes" y reciben como sanción una llamada de atención de sus padres. En el ámbito andino, cuando hay reincidencia se recurre al castigo físico. En la selva, cuando la niña se rehusa a cumplir una tarea se afirma que "está endemoniada", y es necesario llevarla al *chamán* o brujo para "curarla". Todo lo que contraríe esa costumbre es considerado un signo de rebeldía o de embrujo. Resulta pues inconcebible que una niña se arriesgue a contrariar la norma dentro de su medio.

1.4. Casadera desde los diez

Con relación al conocimiento de su cuerpo, las niñas descubren que son diferentes a los varones y aprenden los términos de su lengua materna para nombrar sus diferentes partes. En los Andes existe la ceremonia del "corte de pelo", la cual fortalece al mismo tiempo las relaciones de compadrazgo y padrinzago y resalta la presencia del hijo varón en el hogar. A partir de este ritual se establecen las diferencias en la vestimenta de niños y niñas. Desde los dos o tres años,

cuando a un niño se le viste con alguna prenda de mujer es motivo de risas y burlas por parte de niños y adultos.

En la selva se dan características diferentes. La vestimenta suele ser similar, sin menoscabo de las diferencias de género. Asimismo, mostrar el cuerpo desnudo no es razón de vergüenza. Por eso muchos adultos mencionan que en la ciudad es necesario cubrirse ya que los "mestizos tienen vergüenza de su cuerpo".

La menarquia constituye una experiencia muy íntima de las niñas cuya ocurrencia normalmente las asusta. Es común que las niñas no avisen a sus madres cuando aparece la menarquia, especialmente si han tenido influencia de la escuela. Ni en la sierra ni en la selva se les habla del asunto. Sólo si la niña pregunta a su madre, ésta le explicará sus deberes como mujer y como madre. Se le hablará de la devoción que debe al esposo que elija. Los consejos que reciben de la madre u otra adulta serán reforzados por la comunidad.

Empezó a salirme sangre de la nada

Asunta, mujer de Gregorio

Cuando me llegó mi sangre por primera vez, estaba asustada, llorando. Porque desde que tengo uso de razón, yo soy como el *qulla que*, al ver su sangre, se pone furioso y grita. Y como esa vez empezó a salirme sangre de la nada sin dolerme, yo estaba asustada y no sabía qué hacer, hasta pensé que iba a dar un parto. Porque meses antes, en la chacra, un cholo liso me quiso jalar dentro de la chacra, "ven", diciéndome.

Yo pensé entonces que, a lo mejor, así se quedaba embarazada; porque cuando salió mi hermana, de mi mamá, las dos estaban llenas de sangre. Como ya iban a tres días que, sin que me note, me regaba con sangre, llorando le avisé a mi mamá:

- Así me está saliendo - dije.

Ella ni caso hizo a lo que le conté; sólo me dijo que eso era mi menstruación. Ya preguntando a la amiguita de mi hermana mayor supe qué cosa era eso de la menstruación.

(Tomado de R. Valderrama y C. Escalante (eds.), *Gregorio Condori Mamani. Autobiografía*. Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas, 1981: 99).

Con relación a los cuidados del cuerpo en esta etapa de la vida, en la sierra no se menciona ninguno en especial. En el caso de la selva, durante la menarquia las niñas permanecen bajo el mosquitero mientras hilan o tejen. Al cabo de un mes, aproximadamente, se bañan y la familia invita a los parientes y vecinos. A partir de ese momento, la niña puede empezar libremente a tener relaciones con un joven.

Las niñas rurales se descubren como mujeres siempre en relación con el varón. Si no se casan y no tienen hijos, no contarán para su familia ni para la comunidad. Ellas han escuchado seguramente los comentarios de los varones de su grupo familiar y las burlas de que son objeto los varones, cuando su mujer no les da hijos, o los consejos que les dan las mujeres animándolos



a buscar a otra mujer para tener hijos. Estas costumbres refuerzan en ellas la idea, común en todas las zonas rurales, de que "se es mujer sólo si se tiene marido e hijos" y si no es así "eres rara", "padeces de algún mal físico", "por ello ningún hombre está contigo", "si no tienes hijos no tendrás quién te cuide cuando seas vieja"... Descubren así, porque lo han observado o escuchado, que para ser mujer hay que "hacer familia". En quechua existe el término *wakcha* (huérfana) para designar a la mujer que no tiene pareja e hijos.

A partir de los 9 o 10 años, las niñas empiezan a arreglarse y embellecerse con flores o pinturas que son propias de su condición de casaderas. Entienden que el arreglo es propio de la "mujer soltera y casadera".

Desde el momento en que las niñas tienen la menarquía, los padres ya suponen que ellas buscarán pareja, aunque eso no se mencione explícitamente. En los Andes, se hace alusión al tema cuando se les llama la atención por haber hecho mal una tarea o por haber desobedecido: "no serás una buena esposa".

Respecto a las relaciones sexuales, en la región andina la madre u otra persona adulta hablan con la niña acerca de sus deberes maritales, pero no les enseñan sobre los cuidados y previsiones que deben tomar a la hora de tener relaciones sexuales. En el caso de la selva, a las niñas se les indica qué hierbas utilizar para quedar embarazadas o para no concebir.

El enamoramiento parece iniciarse a los 10 u 11 años. Las niñas intentan llamar la atención de los varones cuando están en grupo, ya sea sonriéndoles o burlándose de ellos. En el caso andino, las primeras relaciones sexuales son usualmente furtivas y ocurren en el campo, fuera de la casa familiar. En la selva, la niña-mujer deja entrar a su mosquitero a quien será su pareja. En ambos casos, las relaciones son libres.

Esta libertad se expresa en los cantos y poemas que se recitan entre los jóvenes de ambos sexos. Así lo muestra este canto en quechua:

Ñuqapas solaysi kani	yo también soy sola
nuqapas solaysi kani	yo también soy sola
allichus parischakusu	intentemos juntarnos
allichus parischakusu	intentemos juntarnos

Sólo cuando ha pasado un tiempo y la relación se vuelve más seria, el varón acude a dialogar con los padres de la novia, acompañado por sus padres. En la selva lo puede hacer también la mujer acompañada por sus padres.

Otro aspecto poco comentado dentro del hogar son las enfermedades de transmisión sexual que usualmente se explican por algún "daño" o embrujo. Llama la atención que las madres no toquen el tema de las enfermedades venéreas, o los cuidados e higiene que debe seguir la

mujer, a pesar que ellas también las padecen. En el caso de la selva, desde los diez años las mujeres son expertas conocedoras de las propiedades medicinales de las hierbas. Pero aún así, muchas llegan a las postas médicas cuando ya no hay solución o cuando ya están en una fase crítica. Con frecuencia se las deja morir.

1.5. Más te quiero, más te pego

En la zona andina, las niñas observan que cuando surgen problemas de pareja, cuando el esposo "está en falta", la mujer acude donde sus hermanos, o donde el padrino, para que la defiendan del esposo, o para que le llamen la atención, ya sea "porque toma mucho y le pega", o porque "está con otra mujer". Se espera influir de esta manera sobre el marido, para que cambie de conducta.

El testimonio de López Antay es muy sugerente al respecto:

"Una vez la esposa de un ahijado muy pendenciero, pleitista, vino y se me quejó. Yo fui a las cuatro de la mañana porque me avisaron que llegó a su casa borracho. Con una vara fui y lo azoté un poco, y le hice pedir perdón a su mujer. Respeto me tenía ese. Creí que se había compuesto porque ya no vino su mujer a quejarse. Como a las cuatro semanas, otra vez. Vino su mujer, llorando a quejarse. Esta vez fui inmediatamente, era de noche, y le dije que lo iba a amarrar de cabeza, por los pies, y empecé a pegarle con una vara, un palito que tengo. El me rogaba pidiéndome que no le pegara delante de su mujer. Le hice *rodillar* y le dije: "En el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo, fuera, fuera". Y él me contestó "gracias *papay*, te agradezco". De allí en adelante, ya no faltó a su mujer.

Existe la creencia de que si una mujer está sola, sin el apoyo de parientes consanguíneos o políticos, "el hombre puede abusar de ella". En el caso de la selva, si el varón le pega a su esposa "sin justificación", la mujer es auxiliada por sus parientes, en especial el tío (hermano de la madre). Cuando la mujer tiene mayor instrucción acude donde el teniente gobernador o huye de la casa. En la selva, y especialmente entre las shipibas, existe la creencia de que "un hombre se reemplaza por otro". Esto se debe a que en este grupo nativo las mujeres juegan un papel muy importante dentro de la comunidad.

La violencia doméstica del varón contra la mujer se justifica en los Andes solo cuando la esposa no le obedece, o en casos de adulterio. En ambos casos el varón cuenta con el apoyo de su familia y la de la mujer. En la selva, el maltrato del varón hacia la mujer sólo se "justifica" cuando ella intenta suicidarse. En este caso el grupo familiar apoya el maltrato para que la mujer no reincida.

El suicidio está muy difundido entre ciertos grupos nativos de la Amazonía,



especialmente entre los aguarunas. Las evidencias demuestran que esto se debe a que los hombres y las mujeres están en competencia. Los hombres aguarunas son guerreros y, con el incremento de la instrucción de la mujer, ésta se vuelve más exigente, lo cual muchas veces no es aceptado. Ante esa situación, la amenaza de suicidio es un recurso utilizado por las mujeres para defender sus intereses, una forma de protesta y resistencia ante las presiones del varón.

Existen creencias muy cimentadas en el imaginario colectivo del mundo rural donde se reconoce que la mejor forma que tienen las mujeres para comunicarse con el mundo, con los otros y consigo mismas, es a través del varón. En este medio, el mejor modo como las mujeres pueden expresarse es realizando las tareas que se les ha asignado como "mujeres". Aparte de estas, sólo el canto y el baile son expresiones permitidas. A las mujeres les está prohibido hablar en público, lo cual se reserva para los varones ya que ellos tienen un mejor dominio del castellano y porque la mujer "con sus cuentos hace la guerra".



II. La niña en la escuela rural

El primer encuentro formal, oficial, que tienen las niñas con los niños y los adultos ocurre cuando ingresan a la escuela. El aula es un microcosmos de la convivencia humana donde se propician y desarrollan las capacidades de comunicación de las personas. Esta comunicación no sólo se realiza a través de la palabra, oral y escrita, sino también a través de gestos, silencios, actitudes, posturas, imágenes y estilos pedagógicos. El tipo de relación que desarrollen en el aula les proporcionará los modelos de relación con los demás. Por eso es tan importante la calidad de las comunicaciones que aquí se logren, ya que tendrá un peso considerable en sus vidas como adultas.

La comunicación en el aula está llena de sutilezas y mensajes subliminales que se incorporan en la memoria y en la afectividad de las niñas, produciendo un impacto sensible en su autoimagen, en su vida emocional y en su formación humana. En este proceso complejo de relaciones, las niñas unas veces son receptoras y otras, emisoras de mensajes. En la medida que se les considere y se les permita desenvolverse, aprenderán a hablar o a callarse, a participar o a marginarse.

2.1. Dialogar en la escuela

En un taller de capacitación a docentes, hablando sobre la importancia del diálogo, el responsable preguntó: "¿cómo harían para dialogar con sus alumnos?" Un profesor contestó: "Le preguntaría qué es la oración". El responsable del Taller le replicó: "Profesor, le he preguntado qué haría para *dialogar*", enfatizando la pronunciación de esta última palabra. (Testimonio: Luis Guerrero, 1998)

El estilo pedagógico del aula rural sigue siendo expositivo, repetitivo y mecánico, y está basado en la repetición memorística. El profesor centra su atención en que las niñas y niños "entiendan" los contenidos que él ha programado y, por eso, trata de explicarlo todo. Las preguntas del profesor se dirigen no a un alumno sino al colectivo, a la clase, olvidando que la esencia del diálogo es el debate, la confrontación y la exposición libre de ideas y que el aprendizaje escolar debe orientar y estimular procesos internos de desarrollo.

Al prescindir del diálogo como medio de aprendizaje, la mayor parte del tiempo en el aula se utiliza en la exposición, en el dictado, en las preguntas cerradas para obtener respuestas cortas y a coro. Estas repiten mecánicamente lo que el docente ha dicho. Por lo general las preguntas incluyen las respuestas en forma incompleta, como cuando dicen: "Colón viajó con las tres

cara...." de manera que los niños completen la frase con la palabra precisa. De esta forma viven la ilusión de que sus alumnos están aprendiendo.

El docente es el único que tiene la prerrogativa de hablar en el aula. Por lo general censura el diálogo con y entre las niñas. Como no está atento a lo que ellas preguntan - generalmente sobre el contenido o las actividades de aprendizaje que está realizando - las limita y condiciona para la pasividad. Cuando el docente fomenta el diálogo entre las niñas, les está ofreciendo grandes posibilidades de aprendizaje que serán útiles para su desarrollo personal y ciudadano.

Un recurso pedagógico, con frecuencia olvidado en las aulas, es la conversación. Muchos docentes carecen de las habilidades necesarias para desarrollarla con éxito. No se trata simplemente de plantear preguntas y recibir respuestas, sino de desencadenar intercambios agradables que se puedan mantener por largo o corto tiempo. Esto implica tocar temas de la vida cotidiana de las niñas, aparentemente intrascendentes o triviales, a partir de preguntas como: "¿qué hiciste ayer?", "¿cómo estás?", "¿cómo te fue en la cosecha?", "¿qué pescaste?"... Estas preguntas dan a las niñas la oportunidad de expresarse libremente y conocer sus intereses, habilidades, preocupaciones o problemas. La conversación no precisa llegar a acuerdos o consensos, tampoco implica dar buenos consejos y recomendaciones. La conversación no tiene por qué tener un contenido académico, pedagógico o moral.

Sin embargo, las niñas y los niños conversan de manera informal sobre lo que hacen y piensan, y así en la confrontación entre lo que cada quien vive, conoce, cree, o piensa, se abren nuevas posibilidades de razonamiento y aprendizaje. De esta manera van adquiriendo conocimientos, van madurando conceptualmente, van aprendiendo estrategias, procedimientos, nuevas formas de resolver problemas, abriendo posibilidades a una creatividad que, lamentablemente, la escuela no siempre está en condiciones de potenciar.

El diálogo en el aula y en la escuela tiene gran importancia. En la comunicación con los otros, la niña aprende a ser persona y a ser considerada como tal. Pero conversar implica aprender a escuchar, a tolerar las discrepancias, las diferencias y aun el conflicto. Saber escuchar es una de las habilidades básicas para comunicar, es dar al otro la oportunidad de expresarse. Cuando el docente excluye esta posibilidad a sus alumnas - lo que sucede con frecuencia en nuestras aulas - modela en ellas la intolerancia, la violencia, la inseguridad y la dependencia, sin contar con las graves repercusiones que esto tiene sobre su autoestima.



2.1.1. Los niños primero, las niñas después

Una persona que visitaba un aula de Puno, preguntó a un grupo de escolares si le podían mostrar alguno de sus cuadernos. Inmediatamente se formaron dos filas, una de niños y otra de niñas. Los niños tomaron la iniciativa y entregaron los cuadernos a la visitante que los miraba y emitía frases de elogio. De soslayo miraba a las niñas, esperaba que alguna presentara su cuaderno, antes que los niños terminen. Ninguna lo hizo. Esperaron pacientemente y comenzaron a presentarlos sólo cuando los niños habían terminado. (Testimonio de Eliana Ramírez, 1999) El mensaje que han interiorizado consiste en que los niños hablan primero y las niñas después.

Con frecuencia, este tipo de mensajes no son expresados abiertamente y por lo tanto son difíciles de analizar. Generalmente se hace hincapié en la participación de los niños que en la de las niñas, aunque el número de éstas sea mayor. Se cree que las niñas son calladas por naturaleza pero, al no tomarlas en cuenta, este rasgo se agudiza.

Al respecto, Patricia Ames (1999) relata el siguiente caso: "Al hacer carreras de saltos en la clase de educación física, las niñas lograban llegar más lejos que los niños y, aunque éstos no estaban preocupados al respecto, el profesor los alentaba para que lo hagan mejor, diciendo que no podían dejarse ganar por las niñas. "¡No se van a dejar ganar por las mujeres! ¿No les da vergüenza?"

2.2.1. ¿Timidez o rebeldía?

Cuando las niñas comprueban que en la escuela no se las toma en cuenta, que reciben castigos continuos, o que son objeto de las burlas de sus compañeros o de su profesor, como no encuentran espacio para verbalizar lo que sienten, pierden seguridad e interés en seguir asistiendo al colegio, llegando muchas veces a desertar de la escuela. Ante las demostraciones de poder del docente se obtienen diferentes respuestas: o las niñas se rebelan, generalmente de manera solapada, o se adaptan y aprenden a guardar silencio.

Otra forma de manifestar su desagrado, en forma más o menos explícita, es el desinterés que muestran cuando el profesor explica: algunas juegan, otras se distraen con algún bichito, otras leen cuentos o hacen bromas con algún compañero. Si bien esto puede estar revelando falta de concentración o desinterés por el tema, también puede ser una forma disimulada de protesta.

La mayoría de las niñas optan por obedecer, por cumplir con lo que el profesor exige en el aula: evitan



moverse, permanecen en silencio, dependen de la aprobación de los otros, o exigen a sus compañeros que se porten bien. En su afán por congraciarse con el profesor llegan incluso a acusar a quienes no están haciendo la tarea, a los compañeros que juegan o hablan en clase. Se ponen así del lado del profesor y de las normas que éste propicia.

Algunos autores han encontrado en el silencio de las niñas un mecanismo de resistencia y lo consideran como "una elección de no interactuar, una respuesta activa, momentánea (y segura) a las condiciones opresivas del aula" (Luykx, 1997)

Sin embargo, diversas experiencias muestran que cuando las niñas trabajan en un grupo aparte, su timidez desaparece. Esto evidencia que la timidez y el silencio no son "características naturales" de las niñas, sino comportamientos aprendidos que sólo aparecen en determinados contextos (Theidon, 1999)

2.2. ¿La escuela sabe que las niñas saben?

En Ayacucho, una docente afirmó que las niñas de su clase no participaban porque "son más atrasadas" y porque a ellas "no les interesa aprender". Los niños y las niñas estaban de acuerdo con esta explicación como diferencia de género: Cuando se les preguntó por qué las niñas participaban menos que los niños en la clase, ellos respondieron "porque son muy tímidas", "porque no saben". Las respuestas de ellas no fueron muy diferentes: "somos tímidas", "tenemos miedo de contestar mal porque se van a burlar de nosotras", "los demás saben más cosas que nosotras", "no aprendemos porque somos burras y sonsas". (Theidon, 1999)

Es común encontrar en el imaginario del docente una visión de las niñas y niños rurales como seres desvalidos que no pueden o no saben hablar, incapaces de opinar, de defenderse, de encontrar respuestas a sus propios conflictos. Las niñas son las que sufren más este tipo de prejuicios. Se las considera poco capaces para aprender y sin mayores expectativas respecto a su futuro, sobre todo si son niñas indígenas y vernáculo hablantes.

Estos prejuicios tienen graves consecuencias sobre el tipo de relaciones que se establecen en el aula y sobre la calidad de la comunicación que logra la escuela. Según los profesores, los niños del campo son menos hábiles que los de la ciudad, por ser campesinos, pobres, indígenas y vernáculo hablantes. Los maestros con frecuencia ponen de manifiesto estos prejuicios sociales, étnicos y de género utilizando expresiones que desvalorizan sobre todo a las niñas. Ellas se sienten frustradas, maltratadas y terminan por interiorizar su incapacidad y timidez: "yo no puedo", "no sirvo para las matemáticas", "no me entra el estudio", "mi hermano era así y yo también soy así", son expresiones que escuchamos con frecuencia. Estas respuestas muestran la forma como se ha dañado su autoestima y sus expectativas en relación al futuro.

Es común que las niñas del medio rural sepan hilar, tejer, nadar, modelar cerámica, trepar a los árboles, realizar faenas agrícolas, cantar, tocar algún instrumento musical, inventar canciones, criar animales, preparar alimentos, interpretar fenómenos climáticos, reconocer hierbas medicinales o venenosas. Sin embargo, estas capacidades, conocimientos, habilidades y talentos especiales no son reconocidos por la escuela, ni son considerados como un potencial valioso que requiere ser pedagógica y culturalmente recuperado.

La escuela no debe ignorar o desdeñar esos conocimientos prácticos, esos talentos desarrollados en la vida cotidiana. La comunicación en el aula implica reconocer y aceptar al otro. Por tanto, las niñas y los niños deben ser reconocidos y respetados como personas, con sus conocimientos, habilidades y talentos especiales. En el caso de las niñas, la escuela tiene la obligación de brindarles oportunidades para desarrollar sus múltiples potencialidades y aumentar su autoestima, haciendo que se sientan satisfechas de sus logros.

2.3. Democracia en la escuela

Una persona que se dirigía a asesorar a una docente de primer grado, llegó a las ocho de la mañana al colegio. Como el aula estaba cerrada con candado preguntó si alguien tenía la llave. Un niño contestó: "La señorita la tiene... pero va a ver cómo va a llegar tarde y no va a pasar nada; y nosotros hemos escrito que el que llega tarde barre la clase". (Testimonio: Eliana Ramírez, 2000)

Probablemente esta docente había intentado establecer ciertas normas de convivencia y trabajo con los niños. Las escribió, teniendo en cuenta el trabajo en el aula pero, de acuerdo a su interpretación y conveniencia, olvidó que estas normas también la comprometían a ella. Y esto es lo que las niñas y los niños habían captado: la necesidad de que todos, incluida la maestra, las cumplieren.



En un aula que forma para la ciudadanía no sólo se norma, sino que se viven las normas cotidianamente: se las evalúa para mejorarlas, se proponen ideas, se discuten, se llega a consensos, se escuchan las opiniones de los demás y se resuelven los conflictos pacíficamente. Esta es la forma como el trato democrático se convierte en una cultura de convivencia cotidiana en la escuela.

Las niñas también tienen que aprender a trabajar en equipo y participar en experiencias prácticas de solidaridad positiva, de descubrimiento del otro. Asimismo, el espacio del aula es propicio para el aprendizaje de sus derechos ciudadanos: participar, opinar, argumentar, decidir, trabajar consensos, tomar decisiones, asumir responsabilidades y autoevaluarse. Todo ello facilita la comunicación y fomenta el diálogo, que se convierte así en una práctica y en un logro fundamental de la escuela.

En las áreas rurales los niños suelen formar grupos sólo de niñas o sólo de niños. Si bien tratan de relacionarse entre sí y se buscan para jugar, rápidamente pasan a la agresión como forma

de comunicarse: se insultan, se quitan cosas y a veces llegan a los golpes. Las niñas son las que más ataques reciben, pero cuando están en grupo se defienden y entran en competencia con los niños.

Es muy raro que el profesor aproveche el conflicto para convertirlo en una situación de aprendizaje. Generalmente lo obvia o lo toma con indiferencia y tampoco atiende las quejas que le presentan las niñas o los niños. Si está "dictando" clase, continúa en medio del barullo y no se detiene para enterarse de lo que sucede ni para negociar. Así se pierden estas oportunidades para el diálogo, para lograr una disciplina internamente aceptada, creativa, que contribuya al enriquecimiento personal.

Según Tedesco (1998), "muchas investigaciones están demostrando que las conductas violentas y los altos niveles de intolerancia están muy asociados a un bajo dominio del lenguaje como instrumento de negociación y de diálogo". Por esto es necesario que las niñas aprendan a dialogar y negociar cuando se les presenta una situación de conflicto o de violencia. De esta forma irán pasando de una cultura autoritaria a la construcción de una cultura democrática, básica para la convivencia humana. Aprovechando estas situaciones de la vida cotidiana aprenderán el uso del lenguaje como un instrumento de negociación y de diálogo y descubrirán valores éticos ligados a la justicia, a la paz y la solidaridad.

2.4. El mundo afectivo de las niñas no cuenta

El espacio educativo es ajeno al mundo afectivo de los niños. Las niñas perciben que sus angustias, intereses, ilusiones, sueños y esperanzas, no encuentran canales de expresión en la escuela. Simplemente, no existen. Los únicos temas que se tratan en el aula son los contenidos en el programa, todo lo demás es extra-curricular. Si bien los profesores de educación inicial y de primeros grados están mejor preparados para estimular y atender los aspectos socio-emocionales de los niños, es raro encontrar este tipo de docentes en grados superiores.

Recientemente se viene destacando la importancia de conocer nuestras emociones y la mejor forma de expresarlas o canalizarlas, ya que de ello depende en gran medida nuestro futuro éxito en lo personal y social. Sin embargo, en la mayor parte de las aulas subsiste la concepción dualista que separa lo racional de lo socio-emocional, y casi siempre son los contenidos racionales los que absorben la preocupación de los profesores. La mayor parte son indiferentes a las emociones o sentimientos de sus alumnos: cómo se expresan, cómo reaccionan, cómo canalizan la cólera que los cegó en algún momento, cómo enfrentan la violencia, la aversión al estudio, el interés por algo, o lo que puedan sentir los demás.



Las niñas por lo general son más emotivas que racionales, pero este rasgo en lugar de ser valorado es tergiversado por sus compañeros o por los mismos profesores. Cuando las niñas son espontáneas, comunicativas y alegres, se les considera "vivas" o "fáciles".

Las niñas desarrollan mayor empatía que los niños y tienen mayor capacidad para expresar sus afectos y emociones. Asimismo, son más intuitivas y pueden percibir con facilidad lo que los demás piensan o sienten. Tienen por lo tanto una mayor inteligencia para relacionarse con los otros, inteligencia que es necesario cultivar en ellas y desarrollar en los niños.

El contexto sociocultural marca diferencias en los niveles de permisividad respecto a la expresión de emociones. Estas diferencias determinan que algunos niños y niñas expresen sus sentimientos en forma más libre y espontánea que otros, bien sean estos dirigidos hacia las personas de su entorno, hacia los elementos de la naturaleza, o hacia los animales que cuidan y alimentan. Se dice por ejemplo, que las niñas de la Amazonía son más comunicativas y espontáneas que las niñas andinas.

2.5. La niña lee y escribe

En los talleres de capacitación de docentes, cuando se trabaja la recuperación de sus conocimientos previos, ellos cuentan cómo inician su trabajo en el aula enseñando las letras y las sílabas. Sus alumnos y alumnas escriben sobre letras que han sido punteadas, hacen planas y ejercicios de caligrafía y sólo escriben palabras que han sido seleccionadas por los profesores. Sin embargo, al autoevaluar sus prácticas con objetividad, descubren que a pesar de estas actividades las niñas no logran expresar ideas, sentimientos o comunicar una necesidad por escrito. Tampoco disfrutan leyendo y, por último, no alcanzan a comprender lo que leen.

Las estadísticas son claras al mostrar bajos rendimientos en escritura y lectura, áreas relacionadas con el uso correcto del lenguaje oral y escrito, es decir, con las capacidades de comunicación, de búsqueda y procesamiento de la información. Leer y escribir no sólo son instrumentos para alcanzar otros conocimientos, sino sobre todo, medios para desarrollar el pensamiento, la creatividad, la coherencia de ideas, según sea la situación comunicativa y el destinatario.

Los estudios demuestran también que el fracaso escolar en estos dos aspectos se concentra en los estratos socio-económicamente más bajos y, sobre todo, en las áreas rurales y bilingües. Los datos suministrados por las Direcciones Regionales de Educación, que vienen aplicando pruebas de medición de logros de aprendizaje para mejorar su gestión pedagógica, indican que nuestras



niñas rurales no llegan a superar el 50% de logros en lectura, al finalizar el segundo año escolar. Gran parte de ellas no llegan a comprender lo que leen, ni tampoco son capaces de producir por escrito. Estos logros dejan mucho que desear en cuanto a exigencias de calidad educativa.

Nunca he entendido las letras que leo

Asunta, mujer de Gregorio

Kunanpas wawiyta rikusqanta deletreayta atishaniraqmi, aunque manan hayk'aqpas letrakuna leesqayta entenderanichu

Ahora mismo, lo que ven mis ojos puedo todavía deletrear, aunque nunca he entendido las letras que leo.

(Tomado de R. Valderrama y C. Escalante, eds., *Gregorio Condori Mamani. Autobiografía*. Cuzco: Centro Bartolomé de Las Casas, 1981: 97)

La capacitación según el nuevo enfoque pedagógico aún no ha logrado los efectos esperados. El monitoreo, el acompañamiento y la supervisión, son muy esporádicos, debido a la lejanía y a la dispersión rural. Es aún difícil transmitir al docente los nuevos enfoques constructivistas y las estrategias específicas y concretas que permitan centrar el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la comprensión del sentido y en que los niños se lo apropien.

Los mensajes llegan distorsionados y no encuentran un correlato en la práctica del aula. El docente tiende a repetir lo que siempre hizo para enseñar a leer y escribir. Desconoce asimismo la forma de abordar los aprendizajes desde el sentido, la comprensión y la construcción activa del lenguaje escrito, sobre todo en aulas unidocentes o multigrado donde predomina la diversidad de edades, de niveles de aprendizaje, de grados de estudio y de dominio de la lengua. Se carece además de una pedagogía adecuada a este tipo de aulas que son el común en áreas rurales.

En términos generales, la educación en estas zonas no ha logrado aún revertir el fracaso escolar, que fue el propósito con el que se concibió el programa de articulación entre la educación inicial y la primaria. La gestión de las instancias educativas locales sigue estando más centrada en lo administrativo que en lo pedagógico.

Sin embargo, los maestros de zonas rurales han logrado realizar experiencias innovadoras importantes. Por ello consideramos que uno de los recursos educativos más importantes es el maestro, a pesar de sus limitaciones. Siempre podremos encontrar docentes dispuestos a acoger con cariño a las niñas y niños, que cuentan con la confianza de los padres, con deseos de mejorar profesionalmente, con creatividad para inventar actividades para sus alumnos, preocupados por su salud y por sus inasistencias, a pesar de que ellos mismos vivan una situación de gran precariedad. Estos docentes trabajan por vocación, aunque - desde el punto de vista de quienes tienen tiempo y posibilidades para pensar una educación de calidad - no sepan hacer las cosas bien. Pero también encontramos otro tipo de docentes que no tienen ese espíritu de servicio.

2.5.1. Escribir lo que pienso

Desde 1998 se vienen aplicando pruebas de medición de la calidad educativa en diversos lugares del país. Impulsadas por las Direcciones Regionales de Educación, estas experiencias se han realizado a nivel muestral y distrital, comprendiendo a niñas y niños de 2do. grado, tanto en quechua como en castellano. Presentamos aquí dos casos que son ilustrativos del nivel de logros de aprendizaje alcanzados por las niñas en escritura, al finalizar el segundo grado de primaria.

Según la prueba, los niños debían escribir una historia a partir de una ilustración. Los resultados corresponden a las niñas que intentaron o lograron componer un texto. Lo que no se analiza son letras o palabras sueltas, oraciones repetidas, expresiones ilegibles, donde no hay un intento por relacionar ideas, logro que debería producirse en el segundo grado.

Algunos niños describen lo que ven, generalmente elementos de la imagen que se les presenta. Otros relatan una historia y hacen el esfuerzo por encadenar un suceso desde su inicio, presentando a los personajes, narrando algún conflicto y la forma como se resuelve. A veces sólo desarrollan uno de estos elementos.

El caso 1 corresponde a una zona rural que habla castellano, cuyos docentes han recibido apoyo técnico pedagógico en forma de talleres de capacitación, seguimiento y monitoreo. También participaron en la construcción de Redes Educativas Rurales.

De un total de 283 niñas que finalizaban el segundo grado, 51 (18%) lograron describir algunos elementos de la ilustración y 102 (36%) intentaron escribir una historia.

El caso 2 corresponde a una zona quechua en extrema pobreza, con profesores escasamente capacitados. De 112 niñas a las que se les aplicó la prueba en castellano, sólo 9 (8.4%) lograron escribir algo. De las 132 niñas, a las que se aplicó la prueba con instrucciones en quechua, sólo 10 lograron escribir algo.

Los resultados del primer caso hablan del potencial de las niñas. Ellas mejoran, avanzan y obtienen casi los mismos logros de los niños, quienes en la prueba de entrada obtuvieron niveles más bajos. La prueba no muestra diferencias significativas entre los logros de aprendizaje alcanzados por niños y niñas, a pesar que ellas cumplen numerosas tareas domésticas que ocupan su tiempo, y a pesar de la timidez que se les adjudica. Las pruebas desmienten los prejuicios sobre su escasa inteligencia o sus dificultades para aprender.

Sin embargo, es preocupante la alta proporción de niñas que no llega a expresarse por escrito, que no logra alcanzar los estándares mínimos de calidad esperados al finalizar el segundo grado. Esta situación requiere tomar medidas urgentes encaminadas a lograr que las niñas y



niños de áreas rurales lean y escriban en la edad oportuna y a que la escuela cumpla plenamente su papel de alfabetizarlos.

Saber leer y escribir es un derecho fundamental que va de la mano con las mejoras económicas, sin las cuales puede perderse lo poco que se ha aprendido y caer en el analfabetismo funcional. Debe tenerse en cuenta que hay todavía un elevado porcentaje de analfabetos y que la mayoría de ellos son mujeres. Sin embargo, hay actualmente algunos esfuerzos concretos, promovidos por la comunidad, encaminados a cambiar esta situación. Presentamos aquí algunas de estas iniciativas.

2.5.2. Feria de niños que escriben

Las Ferias de Producción de textos son un espacio donde los niños y niñas tienen la oportunidad de mostrar a toda su comunidad lo que han escrito, lo que son capaces de hacer cuanto a producción de textos y comprensión de los mismos. Difunden así la nueva concepción de que escribir es comunicar ideas y sentimientos.

Estas Ferias permiten que los padres de familia conozcan y valoren los progresos de sus hijos e hijas y puedan verificar que esos escritos han sido creados por ellos, que no son copia de ningún libro, ni han sido dictados por el profesor. Con las Ferias de Producción de textos se logra que las niñas se sientan importantes, capaces al mostrar sus creaciones y apreciar las de otros niños.

Las ferias son también visitadas por los abuelos, tíos, primos, por jóvenes, maestros, directores, alcaldes, teniente gobernadores y sobre todo por los mismos autores. Se han organizado ferias en diferentes localidades rurales de Apurímac, Cusco, Puno, Ayacucho, Tacna, Cajamarca y en zonas urbano-marginales de Lima.

2.5.3. La lectura en familia

Esta actividad consiste en que cada alumna o alumno se lleva una lectura a casa y acuerda con su familia una hora a la semana para leer y comentarla. Esta experiencia no sólo ha permitido que las niñas mejoren su nivel de lectura y escritura, sino también que los padres se interesen más por leer. También ha permitido fortalecer la comunicación entre los miembros de la familia, ampliar los temas de conversación y generar más confianza entre sus miembros.

La hora semanal de la lectura en familia es una experiencia que se inició en el distrito de Villa El Salvador y que paulatinamente ha venido extendiéndose a diversas zonas rurales, adecuándose a las situaciones de bilingüismo y analfabetismo existente, e involucrando a los adolescentes y a los otros niños que saben leer en la familia. Representa pues un gran aporte ya que introduce y fomenta la lectura tanto para el disfrute como para obtener información.

2.5.4. Al rescate de la tradición oral

Con esta propuesta se pretende rescatar la riqueza de la cultura oral en las comunidades de la zona rural del país. Se organiza a las familias para que registren por escrito sus experiencias, anécdotas, relatos y testimonios propios o escuchados en su comunidad. El material servirá para que los niños y niñas de la escuela puedan conservar y difundir la cultura local.



Esta actividad propicia que las familias aprendan a valorar su saber y su cultura, que se sientan reconocidos por la escuela, que tomen conciencia de todo lo que pueden aportar en la educación de sus hijos e hijas, y sobre todo, que participen en el rescate de la cultura oral de las comunidades, lo cual beneficia a todos.

La experiencia se viene

realizando principalmente en las comunidades rurales quechuas y amazónicas y ha dado origen a varias publicaciones del Ministerio de Educación que están incluidas en las Bibliotecas de Aula, bajo el nombre de "Fichas de Información". Las fichas, que están en quechua, aymara, asháninka, shipibo y chayahuita, han sido ilustradas y tienen una extensión no mayor de dos páginas.

2.5.5. Letrar la comunidad

La zona rural carece de escritos de uso funcional lo que tiene consecuencias negativas sobre el aprendizaje de la lectura y escritura en los niños y niñas. Esta constatación ha motivado a las familias a organizarse para letrear a la comunidad a través de la colocación de carteles, avisos, señales, paneles, con nombres de establecimientos comerciales, de pueblos, clubes, comedores, bodegas, centros de salud, instituciones. Como también mensajes dirigidos a los niños, adolescentes, padres de familia ...

Esta actividad la realizan diversos proyectos que cuentan con la participación de las familias, maestros y autoridades, quienes conforman los comités comunales que conducen y alientan las tareas. También se han realizado otras experiencias a nivel distrital, a través de redes educativas que incorporan a diversos agentes y no sólo a maestros.

2.6. El maltrato o la comunicación en negativo

Se espera que la comunicación en la escuela propicie el desarrollo de los diversos tipos de lenguajes que estimularán las múltiples inteligencias que las niñas poseen. (Gardner, 1995) Sin embargo, la escuela rural se concentra casi exclusivamente en actividades ligadas al lenguaje escrito.

Exceptuando el juego de las niñas en el recreo, que se realiza por iniciativa propia, en la escuela no se fomenta otras actividades que incentiven la expresión corporal. La preocupación de los profesores por mantener el orden en la clase, los lleva a imponer una serie de normas que reglamentan los movimientos permitidos o sancionados en clase. El docente regula el desplazamiento corporal de los niños y niñas, con órdenes como "quieta", "vuelve a tu sitio", "siéntate derecha para atender", "mira la pizarra", "pon las manos sobre la carpeta"... Estas

órdenes van acompañadas de otras, como "guardar silencio" y, a veces con la ayuda de un pequeño látigo que, se use o no, los atemoriza.

Las actividades se orientan a mantener inmóviles a las niñas, concentradas en el dictado o la lectura, y en silencio. El juego no forma parte de los aprendizajes. Tampoco se cultivan los movimientos armónicos a través de la danza, la gimnasia, los deportes, o el ritmo ligado a la música. A las niñas les gusta mucho cantar, rimar, recitar, inventar canciones, aprender danzas folklóricas, pero estas actividades artísticas no tienen lugar en la escuela.

El desarrollo de la creatividad a través de las expresiones artísticas ha sido eliminada de las actividades de la escuela y cuando éstas son incluidas, los resultados son pobres en expresión y colorido. No hay espacio para que los niños se expresen a través del dibujo o la pintura, ni para las representaciones teatrales o las dramatizaciones en base a elementos sencillos. Se aduce que la ausencia de expresión artística en la escuela se debe a la carencia de medios y materiales. Al parecer, no se ha descubierto aún la importancia que tiene en el desarrollo de la creatividad, de la imaginación, de la capacidad de innovar.

Tampoco se aprovecha la naturaleza como fuente de inspiración, ni los materiales que ella proporciona: la arcilla para modelar, la madera para elaborar juegos de construcción u otras manualidades, menos aún los espacios al aire libre para jugar. El arte popular y el conocimiento de las artesanías propias del lugar, tan apreciadas en otros ambientes, no son aprovechados en los aprendizajes de la escuela.

24 2.7 El lenguaje como castigo

Cuando una niña o niño incumple una norma de la escuela, se le castiga obligándolo a que cante, recite una poesía, repita una adivinanza o lea en público. Estos castigos se convierten muchas veces en una situación humillante, ya que se convierte en motivo de las burlas y risas, lo que refuerza su timidez para expresarse oralmente. El lenguaje escrito también es un castigo para el alumno cuando se le obliga a copiar de tal a cual página, o cuando se le exige que escriba cien veces "no debo pelear en clase". Estas "costumbres" son graves porque despojan a la infancia del gusto por la lectura y la escritura, como expresiones libres y creativas.

Los padres y los maestros no perciben las consecuencias negativas que tienen estas formas de castigo. Por el contrario, las consideran ventajosas. Hasta los mismos niños están convencidos que esos castigos son necesarios, y justifican al profesor que recurre a ellos. En nuestra cultura escolar el castigo es asumido como un medio eficaz para producir determinados cambios en la conducta de los alumnos y mantener la disciplina en la escuela, atendiendo a sus efectos inmediatos. No se advierten los efectos negativos que tendrán posteriormente en sus vidas, ni su relación con la rebeldía, con las conductas indeseables contra la autoridad, con la doblez y la mentira como formas de actuación.

Afortunadamente, las nuevas orientaciones pedagógicas están llegando a los docentes junto con los cambios curriculares. Los padres de familia también están accediendo a nueva información sobre cómo educar a sus hijos, información que obtienen sobre todo con ocasión de los intercambios comerciales que realizan en las ciudades. La difusión de estas nuevas corrientes los está llevando a rechazar el castigo. Los balances realizados en torno al Programa de

Articulación confirman empíricamente que uno de sus logros más importantes es el trato personalizado con las niñas, llamándolas por su nombre y reconociendo sus capacidades y talentos individuales.

2.8 Cuando la escuela no habla nuestra lengua

"Pregunté en Cusco a una niña campesina que vendía gorros de lana en un puesto público de la ciudad, y que estaba acompañada de su madre, "Iman sutyki" (¿Cómo te llamas?). Me miró y respondió en castellano: Yo hablo inglés" (Testimonio: Guillermo Sánchez Moreno, 1999)

Las lenguas vernáculas no son consideradas como lenguas del mismo rango que el castellano, el cual tiene mayor prestigio. Por esta razón, los niños vernáculo-hablantes se sienten marginados. Sus padres les prohíben el uso de su lengua materna cuando entran en relación con grupos que hablan castellano, e incluso al interior del hogar. Los niños llegan al extremo de negar su lengua.

Los problemas de la escuela se agravan cuando el docente desconoce la lengua materna de sus alumnos. En estos casos, que son muy frecuentes, se agravan los problemas de comunicación y de relación con ellos. Esta situación indudablemente resta eficacia a los procesos de aprendizaje y tiene consecuencias negativas sobre el sentido de logro, la satisfacción y la autovaloración de las estudiantes. "Cuando la lengua de la escuela les es ajena, quieren aprenderla y saben que eso es lo que se espera de ellas, pero el proceso es bastante difícil y frustrante. A veces sienten vergüenza y esto las inhibe de hablar y comunicarse con su precario manejo del castellano" (Montero y Tovar, 1999)

Cuando el maestro conoce y utiliza la lengua materna, establece una mejor comunicación con sus alumnos y alumnas, ya que la mayoría de indicaciones se hacen en su lengua vernácula. En estos casos, los niños también se comunican entre sí en su propia lengua.

Los padres tienen gran interés de que sus hijas aprendan el castellano, porque lo consideran útil y valioso. Cuando se les ofrece educación bilingüe intercultural, muchas veces no la aceptan porque todavía no han descubierto el valor que ésta tiene. La escuela recién está dando los primeros pasos para demostrar las ventajas que ofrece ser bilingüe a corta edad y las potencialidades que desarrollan los niños bilingües para aprender otros idiomas.



Ofrecer una educación bilingüe intercultural de calidad a las niñas y niños de zonas rurales es el mejor modo de asegurar no sólo el aprendizaje de la lengua materna y del castellano, sino también la formación de la autoestima, el enriquecimiento de la expresión, el descubrimiento de la identidad y el valor propios y la capacidad de aprender. Se trata de reconocer a la niña en su lengua materna, reconocer su cultura y e incorporarla a la vida de la escuela, al mismo nivel que otras tradiciones culturales como la occidental.

Es responsabilidad de todos, del Estado y de la sociedad, generar una educación bilingüe intercultural de calidad, que satisfaga a los padres y que dé a los niños la oportunidad de expresarse en las dos lenguas, valorándolas como parte de su cultura. En una iniciativa conjunta del Estado y la sociedad civil, el Programa de Educación Bilingüe Intercultural viene capacitando a 5 mil docentes que trabajan con niños vernáculo-hablantes de 13 departamentos del Perú.

Hasta el momento se han elaborado y distribuido entre los niños 350 mil cuadernos de trabajo, en las áreas de Comunicación Integral y Lógico-Matemática, y en lenguas vernáculos (en cinco variedades de quechua y en aymara). Para la Amazonía se han elaborado textos de lectura en diez lenguas distintas y están en proceso de elaboración los cuadernos de trabajo (Ver Anexo C). La amplia participación de docentes e instituciones es una muestra del creciente entusiasmo que viene generando el Proyecto; sin embargo, aún son numerosos los escollos que deben superarse.

2.9 Desencuentro entre docentes y padres

La comunicación que la escuela establece con los padres generalmente consiste en pedir ayuda para pintar y arreglar el local, para construir cercos, elaborar mobiliario, preparar el desayuno escolar, llevar agua y leña, o recoger los alimentos que distribuyen diversas organizaciones. Muchas de estas actividades se realizan gracias al trabajo de los padres. De su apoyo depende muchas veces que los servicios de atención a los niños se cumplan.

Sin embargo, la relación de los padres y la escuela no está libre de tensiones. Muchos docentes expresan opiniones que desvalorizan a los padres, como cuando afirman que no se preocupan de sus niños, que son alcohólicos, analfabetos, ociosos, que no colaboran con la escuela, que no compran los materiales que los niños necesitan, y que no los ayudan en las tareas escolares. Estas apreciaciones están contaminadas de prejuicios.



Sin embargo, los padres que están más informados sobre sus derechos manifiestan demandas más claras hacia la escuela. Los que, por sus actividades económicas tienen mayor contacto con zonas urbanas, empiezan a establecer otro tipo de relación con el docente y a ejercer un control más cercano sobre la escuela.

Los docentes no logran organizar actividades ni ofrecer espacios de comunicación para conversar con los padres sobre la educación de sus hijas, sobre los problemas que las agobian y las tornan agresivas al interior del hogar, sobre la forma de conversar con sus hijas y ayudarlas.

Los docentes que tienen estos prejuicios no están preparados para comprender la situación familiar de los padres, o para descubrir las fortalezas que éstos puedan mostrar en el tratamiento de los conflictos. Por lo tanto, tampoco están aptos para devolver al padre y a la madre una imagen positiva de sí mismos y de sus hijas. Es indudable que una mejora en la comunicación entre padres y maestros influiría positivamente sobre la comunicación de las niñas con ambos.

2.10 La escuela rural en el mundo globalizado

La escuela no es una isla. Los avances de la ciencia y el fenómeno de la globalización también la involucran. Hablar sobre las formas de introducir los avances de la tecnología en la escuela rural podría parecer una fantasía, sobre todo si consideramos que la mayoría de nuestras áreas rurales no tienen acceso a los servicios básicos. En algunos lugares, el 75 % de las casas no tiene luz eléctrica y 9 de cada 10 escuelas tampoco la tiene, lo cual impide utilizar los artefactos que se conocen en áreas urbanas.

Mientras tanto, las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información evolucionan a pasos acelerados. En el contexto global, la falta de acceso al mundo del computador y a los medios de comunicación, significa estar excluido a la hora de solicitar un trabajo o de conectarse a la información que circula a nivel mundial. En otros ámbitos y latitudes, los niños tienen acceso desde pequeños a estos adelantos. El acceso a internet es actualmente uno de los objetivos pedagógicos en muchas escuelas de la capital.

La importancia de este tema es aún mayor si tenemos en cuenta que los nuevos medios modifican las estructuras de pensamiento. Esto lo advertimos, por ejemplo, cuando comparamos las dificultades que hemos tenido para manejar computadores con la facilidad que demuestran las niñas que han nacido con ella.

En tal sentido, este es uno de los grandes retos que ahora enfrenta la escuela rural. En la actualidad hay propuestas y acciones desde el Estado para incorporar internet en la escuela, el caso del Proyecto Infoescuela así lo demuestra. Además, la demanda por introducir las nuevas tecnologías en la escuela ya está presente en las mentes de docentes y alumnas. La I Conferencia Nacional de Educación de las Niñas de Áreas rurales (1999) recogió expresiones que lo confirman.

" A mí me gustaría trabajar con la máquina de computación como la señorita que vi en una oficina, el otro día que acompañé a mi prima a sacar su libreta electoral en Tambo". Ercila, 15 años, 6to. de primaria, Qarhuapampa, Ayacucho (Voces de las niñas, N° 1, 1999)