

Editor **Martín Benavides**

El Proyecto Educativo Nacional y el Plan Nacional de Educación para Todos señalan que las políticas de calidad y equidad deben ser prioritarias. El planteamiento de esas políticas es respaldado por diversos diagnósticos que muestran tanto los bajos rendimientos estudiantiles, como la permanencia de desigualdades en el sistema educativo. Estas desigualdades están relacionadas principalmente con la procedencia socioeconómica, cultural o geográfica de los estudiantes.

A pesar que las propuestas para mejorar la calidad y equidad no son nuevas, es poco lo que se ha avanzado en esa línea. Si bien en parte esto se debe a decisiones políticas, la ausencia de información sobre los mecanismos para mejorar los rendimientos estudiantiles, y el poco conocimiento de las formas de producción de las desigualdades educativas, tampoco contribuyen al objetivo de mejorar la calidad y equidad.

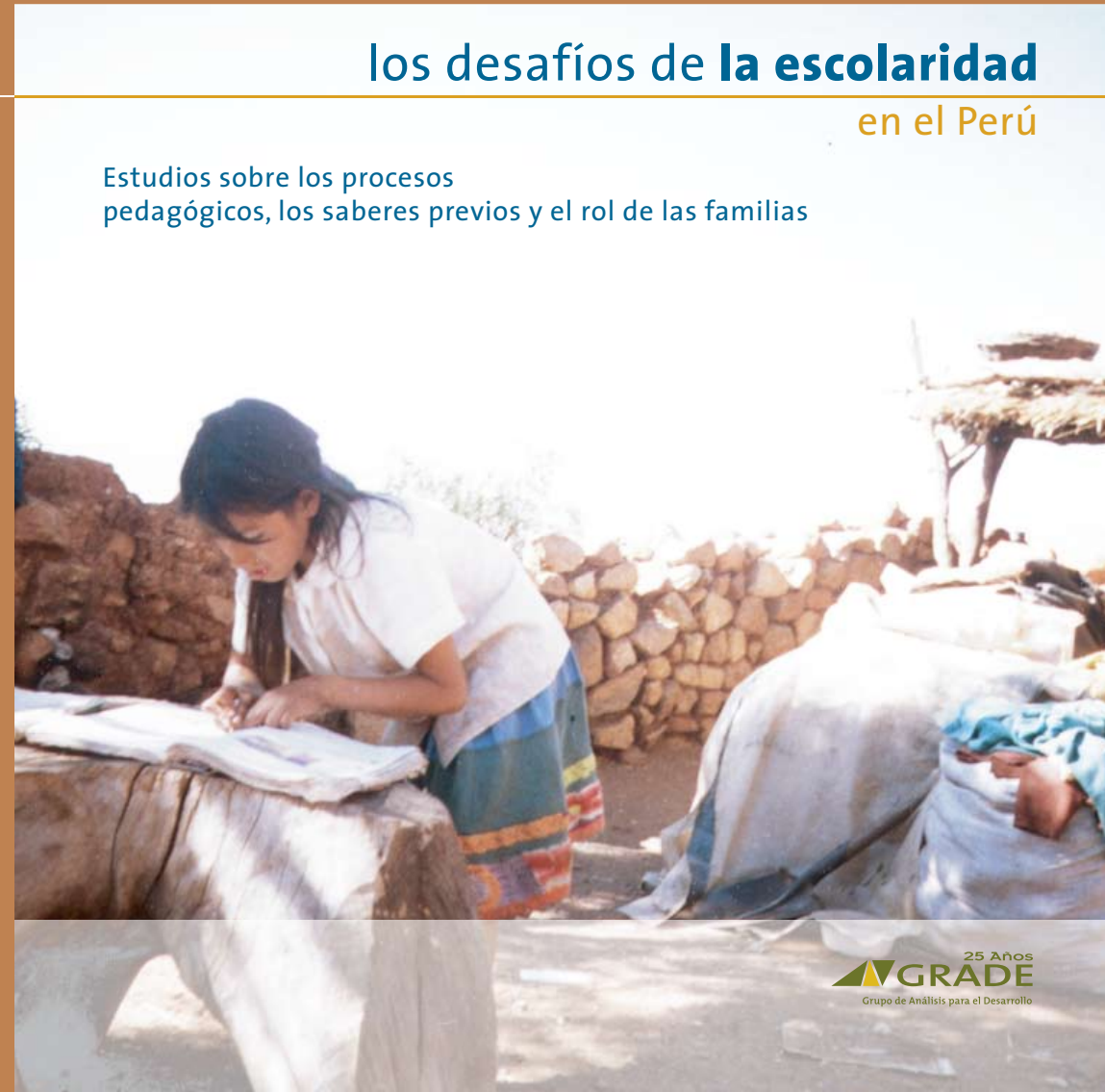
Esta publicación recoge tres artículos que precisamente tienen como denominador común el intento de identificar los mecanismos que pueden permitir mejorar la calidad y los procesos que deben generarse para avanzar hacia la equidad.

Se espera que los tres estudios incluidos en este volumen puedan ser de utilidad para poder definir políticas que permitan que la experiencia escolar de los niños y niñas peruanas tenga el resultado positivo que todos queremos”.

los desafíos de la escolaridad en el Perú

los desafíos de la escolaridad en el Perú

Estudios sobre los procesos
pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias



LOS DESAFÍOS DE LA ESCOLARIDAD EN EL PERÚ
ESTUDIOS SOBRE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS,
LOS SABERES PREVIOS Y EL ROL DE LAS FAMILIAS

LOS DESAFÍOS DE LA ESCOLARIDAD EN EL PERÚ
ESTUDIOS SOBRE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS,
LOS SABERES PREVIOS Y EL ROL DE LAS FAMILIAS

MARTÍN BENAVIDES
Editor

Sandra Azañedo
Santiago Cueto
Juan León
Eloy Neira Riquelme
Magrith Mena
Inés Olivera
Cecilia Ramírez
José Luis Rosales
Patricia Ruiz Bravo

Grupo de Análisis para el Desarrollo
Lima - Perú

Este trabajo fue realizado con el apoyo financiero
de la Fundación Ford, sede subregional Santiago de Chile

© Grupo de Análisis para el Desarrollo, GRADE
Av. del Ejército 1870, San Isidro, Lima

Sandra Azañedo, Martín Benavides, Santiago Cueto, Juan León, Eloy Neira,
Magrith Mena, Inés Olivera, Cecilia Ramírez, José Luis Rosales, Patricia Ruiz Bravo
“Los desafíos de la escolaridad en el Perú, *Estudios sobre los procesos
pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*”

Lima, Grade, Mayo 2006
216 p. Impreso en el Perú

EDUCACION PUBLICA<RENDIMIENTO ESCOLAR<CALIDAD DE
LA ENSEÑANZA<FAMILIAS<ESCOLARIDAD<PARTICIPACION DE
LOS PADRES>

Depósito Legal N° 2006-3931
ISBN: 9972-615-39-1

Impresión: Didi de Arteta S. A.
Bernaldo Alcedo 548, Lince

Índice

Presentación	9
I. Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho <i>Santiago Cueto, Cecilia Ramírez, Juan León y Sandra Azañedo</i>	13
II. Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje <i>Patricia Ruíz Bravo, José Luis Rosales y Eloy Neira Riquelme</i>	79
III. De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural <i>Martín Benavides, Inés Olivera, Magrith Mena</i>	157

Presentación

Tanto el Proyecto Educativo Nacional, como el Plan Nacional de Educación para Todos señalan que las políticas de calidad y equidad deben ser prioritarias. Esto coincide además con lo planteado por instituciones como Foro Educativo y por diversos especialistas.

El planteamiento de esas políticas es respaldado por los diversos diagnósticos que muestran los bajos rendimientos estudiantiles así como la forma cómo permanecen desigualdades en el sistema educativo, relacionadas principalmente con la procedencia socioeconómica, cultural o geográfica de los estudiantes. Por ejemplo, los estudios de factores asociados a los rendimientos educativos, han llegado a identificar el peso de las variables familiares (nivel socioeconómico, principalmente) sobre el desempeño educativo de los estudiantes.

A pesar que las propuestas de políticas de calidad y equidad no son del todo nuevas, es poco lo que se ha avanzado en esa línea. Si bien esto puede en el fondo ser resultado de decisiones políticas, la ausencia de información relacionada con los mecanismos para mejorar los rendimientos estudiantiles y el poco conocimiento de la forma cómo se producen las desigualdades educativas, tampoco contribuyen al objetivo de la equidad. Esta publicación recoge tres artículos que precisamente tienen como denominador común el intento de identificar dichos mecanismos.

Santiago Cueto, Cecilia Ramírez, Juan León y Sandra Azañedo analizan las oportunidades de aprendizaje y su relación con el rendimiento en

comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho. Este estudio identifica en el mayor acceso a las oportunidades de aprendizaje un mecanismo para poder mejorar el rendimiento de los estudiantes. Aquellos estudiantes que acceden a ejercicios de mayor demanda cognitiva o a una mejor retroalimentación de parte del docente logran mejorar sus rendimientos. Este resultado es además consistente con aquellos que los autores encontraron en el caso de un estudio anterior sobre matemáticas.

El estudio llama además la atención sobre el hecho que la mayoría de ejercicios que se demandan en la actualidad son predominantemente referidos a los dos niveles más básicos de demanda cognoscitiva. Además, aunque en relación a la demanda cognitiva los resultados son similares entre niveles socioeconómicos, en algunos de los casos dichas oportunidades no se presentan por igual en aulas de diferente nivel socioeconómico. Por ejemplo, el número de ejercicios resueltos es bastante menor en las aulas de nivel socioeconómico bajo en comparación al medio y alto.

Patricia Ruiz Bravo, Eloy Neyra y José Luis Rosales identifican en los saberes previos y su escaso reconocimiento una de las razones por las cuales los estudiantes rurales no tienen los resultados esperados por el sistema educativo formal. Pero, además, proponen que dicha situación es resultado de un proceso de exclusión del sistema. Esto debido a que según los autores es el currículo el que establece los saberes previos “incluibles” y por contraposición, establece también un campo de saberes excluidos o prescindibles.

Con respecto a la manera en que estos saberes han sido o no considerados en la escuela, la investigación realizada en dos zonas distintas del país ha encontrado y descrito tres actitudes básicas: saberes que se toleran, saberes que se niegan y saberes que se forcluyen. Estas actitudes de desconocimiento frente a los saberes tienen para los autores un impacto negativo tanto en los procesos de aprendizaje como en las actitudes y valoraciones que los/las estudiantes tienen de sí mismos. Encuentran así que si bien en términos de acceso a la educación es creciente el número de estudiantes rurales (andinos y amazónicos), la exclusión de sus saberes pone de manifiesto la exclusión real y simbólica de estas poblaciones.

Finalmente, Martín Benavides, Inés Olivera y Magrith Mena analizan el desencuentro entre escolaridad formal y formas de aprendizaje local en el caso de las familias rurales. Se busca dar evidencia sobre qué tanto la dinámica de los hogares rurales es consistente con lo esperado desde el modelo de escolaridad formal, y señalar además que dicha dinámica es independiente no solo de las características educativas de las familias, sino incluso de sus altas expectativas de futuro, a diferencia de lo esperado desde los conceptos de capital social en educación.

El estudio muestra la diferencia existente entre altas expectativas y alto valor de la educación, por un lado, y el poco acompañamiento que se da a la escolaridad formal en los hogares, por el otro. Es decir, las altas expectativas, que además son transferidas de forma intergeneracional (lo cual supone un proceso comunicativo), no implican necesariamente la existencia de un alto nivel de apoyo en las actividades escolares, tal como se podría esperar tanto desde el modelo educativo vigente como desde las propias concepciones de capital social en educación. Por el contrario, los hallazgos de este estudio si bien encuentran que las altas expectativas de padres e hijos tienen que ver de alguna manera con una escolaridad altamente valorada, ello no implica que en los hogares los papás y mamás se involucren en el proceso escolar de sus hijos o hijas. Los comportamientos esperados por la escuela no se dan entonces en los hogares rurales, a pesar incluso de sus propias y altas expectativas educativas.

Elevar la demanda cognitiva en los ejercicios de aula y mejorar la retroalimentación del docente, diseñar estrategias curriculares y de trabajo de los docentes en contextos rurales que sean sensibles a los saberes previos de los estudiantes, y a las dinámicas familiares y formas de aprendizaje en los contextos locales, pueden ser mecanismos importantes para avanzar en el logro de la calidad y equidad esperadas. Se espera entonces que los tres estudios incluidos en este volumen sean de utilidad para poder definir políticas que permitan que la experiencia escolar de los niños y niñas peruanas tenga el resultado positivo que todos queremos.

De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural

Martín Benavides, Inés Olivera, Magrith Mena¹

I. Introducción

Las investigaciones sobre la educación peruana han mostrado de manera consistente que no sólo lo que ocurre en las escuelas es importante en relación con los logros educativos. Las características sociales y económicas de las familias tienen también una influencia significativa. A pesar de ello, se conoce poco sobre los contenidos del “efecto” de las familias y los mecanismos a través de los cuales transmiten las ventajas o desventajas educativas, especialmente en las zonas rurales. Anteriormente solo se ha reportado la forma como los padres participan o no de las actividades de la escuela, pero salvo algunas excepciones (Ucelli, 1999), muy poco se ha explorado la dinámica interna de los hogares.

A pesar de ello, el involucrar a los padres en la educación de los hijos e hijas es uno de los pilares de las políticas recientes del Ministerio de Educación en general, y en las zonas rurales, específicamente. Se espera que los padres y madres de familia apoyen constantemente a sus hijos o hijas en las tareas. De igual modo, se está promoviendo una experiencia de intervención rural (el PEAR) que tiene que ver con la participación de las familias en el proceso educativo a partir de su participación en instituciones escolares (como

¹ Martín Benavides es Investigador Principal de GRADE. Inés Olivera y Magrith Mena fueron asistentes de investigación en dicha institución. Actualmente se encuentran haciendo un post-grado en la Universidad Federal de Santa Catarina-Brasil y Flacso-Argentina, respectivamente.

los consejos educativos institucionales). Por otra parte, en la nueva normativa del Ministerio se habla de la concertación del Director con los padres de familia para establecer la jornada escolar diaria más conveniente. Finalmente, el programa Juntos se orienta a mejorar la escolaridad de las niñas y de los niños a través de un compromiso de parte de sus padres de enviarlos a las escuelas.

Dichas políticas, sobre todo aquellas que promueven que los padres de familia se involucren más en las tareas escolares, asumen que los vínculos entre padres y educación dentro de los hogares rurales son consistentes con lo que se promueve desde el sistema educativo formal. Es decir, esperan que el aprendizaje se dé fundamentalmente en la interacción con las personas adultas a partir de la discusión común de los temas escolares; que existan espacios definidos en el hogar para la realización de las tareas, que lo educativo gire principalmente en torno a la experiencia de la escolaridad.

El supuesto de la escolaridad formal relacionado con las formas de aprendizaje en los hogares, se expresa de alguna manera también en la literatura sobre capital social en educación, la cual privilegia ese involucrarse de las familias en tareas escolares como criterio importante para analizar el apoyo que ellas dan a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En tales teorías, esa mayor participación es consistente con más altas expectativas educativas de las personas. En el Perú, otros estudios han planteado temas como el del mito de la educación y la importancia de las mayores expectativas familiares en el proceso educativo, o, desde una perspectiva más cultural, se han estudiado los patrones de crianza y aprendizaje en los niños y niñas rurales y los conflictos con el modelo esperado por la escolaridad formal.²

A partir de las aproximaciones culturales a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo aquellas que señalan los conflictos entre el modelo de escolaridad y los patrones culturales locales, el presente estudio busca precisamente analizar de forma conjunta aquello que la investigación perua-

² Si bien no trabaja directamente el tema de la escolaridad, los trabajos de Jeanine Anderson han sido muy importantes para llamar la atención sobre las diferencias entre, por ejemplo, las instituciones que trabajan por la niñez rural y la agencia de los propios niños y niñas. Ver Anderson, 2003.

na ha estado tratando de forma desarticulada: las expectativas y las dinámicas familiares relacionadas con la escolaridad en el interior del hogar. El objetivo es analizar hasta qué punto el modelo esperado desde la escolaridad formal y las teorías del capital social en educación, se reflejan efectivamente tanto en las expectativas como en la cotidianeidad de las familias rurales del estudio.

Debido a ello, interesa determinar cuáles son esas expectativas de papás y mamás sobre el futuro de sus hijos e hijas, y las que éstos tienen al respecto, identificando sus características y analizando cuánta importancia tiene la escolaridad en dichas aspiraciones. Se explora, además, si dichas expectativas se transfieren de generación en generación o no, comparando las expectativas de padres, madres y las de sus hijos e hijas. El hecho de que las compartan nos puede dar una idea de cuánto impactan las ideas de los papás y mamás en las de los hijos e hijas. Dicho de otro modo, nos puede dar una idea del peso que pueden tener las familias en la formación de las ideas de sus hijos. Así mismo, permite conocer qué características adicionales a las aspiraciones de los propios padres intervienen en la construcción de las aspiraciones de los hijos. Y según el tipo de aspiraciones más deseadas y analizando cuánto influye la escolaridad en ellas, se puede tener una idea acerca del rol asignado a la educación.

Para ello se utilizarán principalmente los resultados de una encuesta³ aplicada a aproximadamente 1300 hogares rurales de Ayacucho, Huancavelica, Apurímac y Puno. La pregunta que se hace a papás y mamás por separado es una que indaga acerca de la ocupación que esperan que sus hijos e hijas tengan cuando sean grandes. Luego los hijos e hijas responden por sus propias aspiraciones⁴. De igual modo, se reportarán entrevistas a padres y madres sobre la importancia de la educación.

El segundo análisis indagará otro aspecto que tiene que ver con el vínculo entre padres e hijos. Se explorará la intensidad de relaciones y diálogos intrafamiliares, y el lugar de la escolaridad en ello. Nos interesa conocer de

³ Realizada en el marco del estudio de Benavides y Ñopo, 2005.

⁴ Las respuestas se registraron con alto nivel de detalle utilizando para ello el manual de ocupaciones de la Encuesta Nacional de Hogares. Dichas respuestas fueron luego codificadas en el análisis.

qué manera los papás y mamás rurales apoyan en las tareas de sus hijos e hijas: el tiempo que le dedican a ello y el rol de cada uno de los miembros del hogar. Con ese fin se han hecho observaciones sistemáticas de la dinámica de las familias y entrevistas en profundidad a un grupo de familias ayacuchanas que participaron del estudio cuantitativo y tenían hijos o hijas asistiendo al cuarto grado de primaria en ese momento. Dicho grupo fue seleccionado a partir de una tipología que diferenciaba principalmente familias más educadas de menos educadas.

Este estudio va a mostrar la diferencia existente entre altas expectativas y alto valor de la educación, por un lado, y el poco acompañamiento que se da a la escolaridad formal en los hogares, por el otro. Es decir, las altas expectativas, que además son transferidas de forma intergeneracional (lo cual supone ciertamente algún tipo de proceso comunicativo), no implican necesariamente la existencia de un alto apoyo familiar a las actividades escolares al interior de los hogares, tal como se podría esperar tanto desde el modelo de la escolaridad como desde las propias concepciones de capital social en educación. Por el contrario, los hallazgos de este estudio si bien encuentran que las altas expectativas de padres e hijos tienen que ver de alguna manera con una escolaridad altamente valorada, ello no implica que en los hogares los papás y mamás se involucren en el proceso escolar de sus hijos o hijas. Los comportamientos esperados por la escuela no se dan entonces en los hogares rurales, a pesar incluso de sus propias y altas expectativas educativas.

II. El papel de las familias: De las teorías del capital humano al involucramiento de las familias

¿De que manera influyen las familias en la educación de sus hijos o hijas? La respuesta a esta pregunta ha marcado buena parte de la investigación económica y social en temas educativos. Conceptos como el de capital humano y capital cultural, el primero planteado desde la economía y el segundo desde la sociología, son quizá dos de los más utilizados en dicho campo de investigación. Es difícil distinguir ambos conceptos, pues los dos aluden a la adquisición de determinadas habilidades cognitivas, culturales o educativas que,

siendo valoradas socialmente, permiten a las personas lograr un buen desempeño posterior. No obstante, existen diferencias. Mientras el capital humano alude a la adquisición de habilidades educativas principalmente a través de la experiencia formal de la educación, el capital cultural se refiere a la manera en que las familias contribuyen con la adquisición de preferencias y valoraciones sobre las cosas y las situaciones.

Las aproximaciones empíricas han sido por tanto también diferentes. El capital humano ha sido medido tradicionalmente a partir de la acumulación de años de educación y, recientemente, tomando en cuenta los logros de aprendizaje. Las aproximaciones al capital cultural, en cambio, se han hecho empíricamente a partir de aspectos como la capacidad de apreciar y entender los bienes culturales que una determinada sociedad privilegia (Mickelson, 2003). Sin embargo, este concepto ha sido evaluado con posterioridad principalmente en relación con el campo educativo y no tanto con los recursos culturales en general. Para Lareau, el concepto de capital cultural se relaciona con la existencia de características que conduzcan a una mejor participación de las familias en la vida escolar, y que se expresen por ejemplo en la calidad del vocabulario paterno, en un mayor sentido de posicionamiento para interactuar en condiciones de igualdad con los profesores, en un mayor cuidado de los hijos e hijas durante los días de la semana. Los hijos de familias con mayor capital cultural tendrán desde esa perspectiva mejores resultados educativos (Lareau, 1999).

Una diferencia más clara entre los dos conceptos es que el capital cultural incorpora el problema de la desigualdad económica. El concepto fue creado para entender cómo las desventajas económicas se logran o no transformar en desigualdades culturales (Katsillis Y Rubinson, 1990). Es a través del capital cultural que las desigualdades económicas se reproducen de modo intergeneracional.

Esa diferencia le da un carácter más social al concepto de capital cultural. Al vincularse con la experiencia material de las personas, de alguna manera termina incorporando lo que puede ser su experiencia social y la forma como ésta contribuye con la formación de dicho capital. De acuerdo con Lareau, no necesariamente experiencias materiales similares llevan a un mismo capital cultural. Según ella, son las actitudes que esas experiencias gene-

ran las que activan o no el capital cultural⁵. Dicha autora pone el ejemplo de las familias afroamericanas en los Estados Unidos, las cuales ante la discriminación vigente reaccionan de dos maneras: desconfiada y críticamente, lo cual es leído por la escuela como falta de cooperación; o con una participación activa en el seguimiento de los desempeños de sus hijos, lo cual es visto positivamente. La primera de las actitudes genera poco apoyo de los padres hacia los hijos en términos educativos, y suscita entre los docentes una imagen crítica hacia los padres y madres de familia. La activación del capital en este caso genera exclusión, es decir que los niños y niñas cuyos padres activan su capital rechazando la escuela, no se integran adecuadamente al sistema educativo y, en este sentido, se reproduce la desigualdad. En estas situaciones, las escuelas perpetúan el sistema social y las desigualdades previas que traen niños y niñas. Por el contrario, la segunda actitud se traduce en la participación y vigilancia de los padres en la educación de sus hijos, y por tanto una relación más fluida con los docentes y la escuela. Esto supone una activación positiva del capital, que generará a su vez la inclusión de sus hijos en el sistema.

No obstante, a pesar de los aportes señalados, es poco lo que la literatura sobre capital cultural dice acerca de cómo las familias llegan a transmitir dicho capital, o en general determinadas ventajas, sobre sus hijos o hijas. La pregunta sobre ¿cuáles son los procesos que permiten que los hijos o hijas lleguen a tener determinado capital, y por ende -según lo que la literatura señala- tengan o no tengan buenos resultados educativos?, continúa abierta.

Otro concepto general que tiene un componente más relacional que el de capital cultural es el de capital social en educación. Existen dos elementos vinculados con dicho concepto que nos parecen centrales para este estudio. El componente normativo (de acuerdo a Coleman, 1994: las obligaciones, expectativas y confianza) y la intensidad y estrechez de los vínculos intrafamiliares. El mismo Coleman señalaba que una forma de evaluar la existencia de mayor o menor capital social era comparando familias completas con incompletas. Según el autor, cuando ambos padres están presentes en la casa y

⁵ Lareau, 1999

tienen vínculos estrechos intrafamiliares, sus hijos e hijas tienen menor tendencia a abandonar la educación formal. Para analizar el aspecto de vínculos estrechos, el autor identificó dos indicadores más concretos: el número de hijos y la expectativa de la madre sobre el desempeño de sus hijos. En el caso del número de hijos, la idea es que ante una mayor cantidad de hijos los padres se ven obligados a repartir su atención entre todos, con lo cual su capacidad para profundizar el vínculo con cada uno de sus hijos por separado se debilita. En el caso de la expectativa de la madre, Coleman señala que existen menos casos de abandono educativo en familias cuyas madres tienen expectativas de que sus hijos asistan a la universidad.

La existencia simultánea de altas expectativas y de una mayor participación en las actividades escolares por parte de los padres define un tipo de crianza que, conforme a la literatura de capital social en educación, tendrá un impacto positivo sobre el desempeño de los hijos. Las familias entonces difieren entre ellas según los tipos de crianza que son una expresión de su capital social orientado a la educación. Lareau (2002) propone dos formas de crianza: el crecimiento natural, y la crianza cultivada. La primera se refiere a los padres que crían a sus hijos bajo la premisa de que estos se formarán de manera natural. Tienen por tanto bajas expectativas, no hay apoyo familiar, no existen estrategias de refuerzo educativo, ni estrategias de estimulación desde la casa. Por el contrario, la crianza cultivada se refiere a los padres que sienten la necesidad de reforzar los aprendizajes de sus hijos organizando actividades educativas extraescolares, tienen altas expectativas, estimulan sus aprendizajes y el uso del lenguaje y su capacidad crítica. De acuerdo con dicha autora, la crianza cultivada es una característica de las familias de clase media, mientras la natural, de la clase baja.

III. Los estudios en el Perú: Entre el mito de la educación y los patrones culturales de aprendizaje

Los estudios sobre dinámicas familiares rurales en torno a la educación tienen como uno de sus puntos principales la idea del mito educativo. Según Ames, si bien para los pobladores rurales la educación representaba una amenaza frente a la reproducción de hábitos, prácticas, conocimientos y comportamientos cul-

turalmente valorados en el interior de las comunidades, al mismo tiempo la educación es "...la promesa para salir del atraso y la ignorancia, de la pobreza y de la discriminación, (...) (la) forma de lograr un espacio en la sociedad, de ser reconocidos como sujetos de derechos tanto como pobladores de las ciudades y ser así objeto de una valoración social positiva. Es la posibilidad de ascender socialmente y adquirir un estatus superior" (Ames, 2002, 26-27).

En ese sentido, las familias rurales peruanas tendrían expectativas positivas hacia la escolaridad, las cuales estarían, según Manuel Bello y Verónica Villarán, condicionadas a sus proyectos migratorios (Bello y Villarán, 2004). La escuela tiene un valor instrumental para lograr dicha migración, y su función no es reconocida en términos de aprendizajes cognitivos ni sociales, sino como instrumento para lograr el objetivo de abandonar el campo (Visher, 2004).

Esas expectativas pueden además relacionarse con una mayor o menor facilitación de los desempeños de los estudiantes. Ucelli señala que son las familias mejor insertadas en el mercado y con mayores niveles educativos y expectativas las que logran que sus hijos aprovechen de mejor manera la vida escolar (Ucelli, 1999). Lo contrario ocurre con los estudiantes que provienen de familias cuyo capital cultural no se acerca al valorado por la escuela. Para Zavala (2002) los niños con mayores ventajas transmitidas por sus padres son los que tienen el castellano como lengua materna y que llegan a la escuela con una serie de experiencias de literacidad, lo que les permite desempeñarse mejor en ella.

Así, de acuerdo a los estudios mencionados anteriormente, tener un proyecto de migrar a la ciudad, o acceder a mayores niveles educativos o a una experiencia lingüística más próxima al castellano son formas mediante las cuales las familias rurales terminarían compartiendo los modelos culturales de la escuela. Y a través de ello, involucrándose más en la educación de sus hijos o hijas. Pero también es posible pensar que ello no depende únicamente del mayor o menor acceso educativo de las familias, o de su alta valoración de la educación, ni siquiera del hecho de compartir una determinada lengua, como señalan Ucelli y Zavala, sino de una común estrategia de enseñanza o de un mismo patrón de crianza, lo cual puede ser independiente de las propias características de las familias y ubicarse más en el terreno de la cultura. Si se considera que las nociones de enseñanza y aprendizaje no son universales

(Visscher, 2005), no tendríamos por qué suponer que la estrategia de enseñanza prescrita desde la escuela deba ser la misma a aquella que se genera en el espacio rural.

Lucy Trapnell (2004) ha discutido mucho el conflicto entre las formas de enseñanza de la escuela y la educación formal, y las formas de aprendizaje de los niños amazónicos. Trapnell habla del “sesgo cultural del discurso pedagógico” refiriéndose a que la escuela parte de esquemas urbanos y no se preocupa por recoger las diferencias culturales de los lugares donde opera. Cabe señalar que esta demanda por la incorporación de los contenidos culturales locales no se refiere solo a los ejemplos a utilizar en clase o a los contenidos de las sesiones de la escuela, sino a la forma misma de enseñanza y aprendizaje. Citando a Taish⁶, Trapnell postula que una de las grandes diferencias entre estos dos modelos de aprendizaje es que los niños de las comunidades amazónicas basan el suyo en la observación atenta y silenciosa, mientras que en la escuela les piden y exigen un aprendizaje basado en preguntas y registro escrito.

Este desencuentro entre las formas de aprendizaje no se daría solamente en las comunidades amazónicas sino también en las zonas andinas, incluso en escuelas que se encuentran en comunidades comercialmente integradas con ciudades intermedias. Uno de los grandes problemas de la escuela rural andina es que puede estar asumiendo comportamientos que en realidad no son afines con los sistemas de “enseñanza–aprendizaje” locales. Por ejemplo, la escuela espera que los niños participen verbalmente y expresen ideas y preguntas en voz alta. Otro ejemplo es la idea del refuerzo de los aprendizajes de la escuela en la casa, el cual parece poco coherente con la noción de aprendizaje mediante la observación y la práctica y no mediante indicaciones verbales. Según lo encontrado por Visscher en un estudio sobre la comunidad de Cusco, el aprendizaje se logra a partir de la práctica (Visscher, 2005) y en esta misma línea, Romero⁷, al estudiar una comunidad quechua boliviana, sostiene que el sistema de enseñanza–aprendizaje quechua se caracteriza justamente por ser experimental y basado en el conocimiento práctico.

⁶ Taish, 2001.

⁷ Romero, 1994.

Ese desencuentro entre escolaridad formal y formas de aprendizaje local es el que queremos estudiar en el caso de las familias rurales ayacuchanas. Se busca dar evidencia sobre qué tanto la dinámica de los hogares rurales es consistente con lo esperado desde el modelo de escolaridad formal, y señalar además que dicha dinámica es independiente no solo de las características educativas de las familias, sino incluso de sus altas expectativas de futuro, a diferencia de lo esperado desde los conceptos de capital social en educación.

IV. Sobre el diseño del estudio y las metodologías

Sobre la muestra y el tipo de instrumento para el análisis de expectativas⁸

El estudio se realizó en Apurímac, Ayacucho, Huancavelica y Puno. En total se realizaron 1333 encuestas de hogares. El instrumento que se aplicó fue una encuesta a padres (o encargados), madres (o encargadas)⁹ y a todos los niños y adolescentes del hogar, realizada a cada uno de ellos en distintos momentos. Las preguntas de interés del estudio son las que se relacionan con las ocupaciones a las que aspiran los adultos para sus hijos o hijas y las propias aspiraciones de éstos. La codificación de esa pregunta tuvo varias etapas pues la información recogida era muy detallada en la descripción de las ocupaciones proyectadas. En el anexo 2 se muestran otras variables consideradas en el análisis.

Sobre la selección de la muestra y el tipo de instrumentos para entrevistas y observaciones

A partir de la información recogida en la muestra anteriormente descrita, se establecieron los criterios para identificar aquellos hogares donde se haría el

⁸ Muestra elaborada en el contexto del estudio de Benavides y Ñopo, 2005 para analizar percepciones de género en hogares rurales. Los hogares rurales a los que se visitó son aquellos que en el 2004 tenían al menos un hijo o hija asistiendo al cuarto grado de primaria.

⁹ En la muestra un 70% de los encargados son los mismos papás. En el caso de las encargadas casi un 90% son las mamás. Para fines de la redacción se va a hablar únicamente de papás o mamás.

estudio cualitativo. Nos interesó comparar familias con diferencias educativas y demográficas con el objetivo de ver si esas variables jugaban algún rol. En primer lugar, se iban a considerar familias con menos de cuatro hijos y familias con cuatro hijos o más. El segundo criterio de diferenciación en la tipología de familias fue el nivel educativo de los padres. Según éste se establecieron tres tipos de familias: aquellas donde los dos padres tienen algún nivel de instrucción; aquellas donde uno de los dos, padre o madre, lo tiene; y aquellas donde ambos carecen de algún nivel educativo.

Al cruzar los dos criterios mencionados, los tipos de familias serían teóricamente los siguientes:

- Familia Tipo I: con más de cuatro hijos, donde padre y madre cuenta con algún nivel de instrucción.
- Familia Tipo II: con más de cuatro hijos donde al menos uno de los padres tiene algún nivel de instrucción.
- Familia Tipo III: con más de cuatro hijos donde ni padre ni madre tiene experiencia educativa formal.
- Familia Tipo IV: con menos de cuatro hijos donde padre y madre tiene algún nivel de instrucción.
- Familia Tipo V: con menos de cuatro hijos donde solamente uno de los padres tiene algún nivel de instrucción formal.
- Familia Tipo VI: con menos de cuatro hijos donde ni padre ni madre tienen nivel alguno de instrucción.

Durante el diseño de la investigación, se decidió concentrar el estudio solo en dos zonas de manera tal de reducir las diferencias relacionadas con la localidad donde viven las familias. Siendo pocas las que íbamos a entrevistar, no era posible lidiar además con la heterogeneidad geográfica. Dado que eran 10 familias, se optó por que la muestra contara con cinco familias de cada centro poblado.

Se decidió entonces trabajar en el caserío Huaychao, ubicado en el distrito de Acos Vinchos a dos horas en auto de la ciudad de Huamanga y con familias ubicadas en el caserío Tinte, que queda en el distrito Tambillo a una hora en auto de la misma ciudad de Huamanga. Esas zonas fueron seleccionadas debido a que nos garantizaban heterogeneidad en términos de educación.

La escuela ubicada en Huaychao es primaria polidocente completa. Trabajan cinco docentes mujeres y un docente varón. Además este colegio atiende a primero, segundo y tercero de secundaria. Para secundaria hay otros seis docentes, cuatro varones y dos mujeres. Todos los docentes tienen entre cuatro y seis años enseñando en ese colegio. A esta escuela acuden también niños y niñas de otras comunidades cercanas a Huaychao.

La subdirectora de la escuela sostiene que son pocos los padres comprometidos con la educación de sus hijos y que esto afecta directamente el desempeño de los niños. Manifiesta además que ella motiva a sus alumnos diciéndoles que para progresar deben trabajar fuertemente en la escuela, que deben ver cómo sus padres trabajan tanto en la agricultura para que les sirva de ejemplo y así ellos se esfuercen y lleguen a ser profesionales: “yo les digo, voy a regresar en 10 años a verles y no quiero encontrarles como sus papás sufriendo en la agricultura, quiero verles profesionales”.

La misma profesora sostiene que muchos de los padres esperan que sus hijos terminen sexto de primaria y luego los retiran del colegio, no los mandan a secundaria, como si fuera una norma concluir solo primaria.

La escuela de Tinte es una escuela multigrado polidocente, cuenta con cuatro docentes, tres mujeres y un hombre. Una docente enseña a primer y segundo grados (en distintos salones), otra a tercer grado, y la última a cuarto grado, mientras el profesor enseña a quinto y sexto grados en el mismo salón. Los docentes van y vienen todos los días de Huamanga a Tinte. Como allí no hay colegio secundario, los niños deben trasladarse hasta Tambillo que está a una hora caminando. A esta escuela de Tinte también asisten niños de otros poblados que deben caminar hasta dos horas para llegar a clases. La profesora señaló su preocupación por estos niños, sobre todo por las niñas, que deben caminar solos, ya que ha habido muchos casos de violaciones en Tinte.

La directora es muy crítica con esta comunidad, señala que es un ambiente peligroso, donde además de las mencionadas violaciones, hay pandilleros y los jóvenes consumen alcohol todas las noches. Ella sostiene que en general los padres tienen poco interés en la educación de los niños, y que el reciente interés que muestran se debe al Programa Juntos. No perdió oportunidad de expresar cuán desorganizada es la comunidad y que los padres son flojos y solo quieren recibir las cosas con facilidad.

Si bien se esperaba encontrar en las dos zonas familias de todos los tipos de la muestra, ello no se logró. No se consiguió ninguna familia con cuatro hijos o más donde padre y madre tuvieran alguna experiencia educativa (Tipo I). De los 10 casos que componen la muestra, solamente tres son familias con cuatro hijos o más. Para fines de reporte de los resultados y dado lo anterior, el análisis se centrará principalmente en la diferencia entre familias con ningún nivel educativo y algún nivel de los miembros del hogar.

Sobre la construcción de instrumentos

Para el trabajo de campo fueron diseñadas cinco maneras diferentes de recojo de información: la guía de entrevista (a padre y madre por separado), dos guías de observación (de momentos de diálogo y de dinámicas de estudio), una ficha de inventario de las condiciones del espacio de estudio y una ficha de seguimiento del uso del tiempo (de padre y madre)¹⁰. Adicionalmente, se diseñó una ficha de datos básicos de las familias trabajadas y de las comunidades visitadas (ver anexo 1).

La guía de entrevista tiene dos secciones. La primera con preguntas relacionadas con el valor de la educación formal y las expectativas educativas y la segunda que indaga en las dinámicas familiares. El análisis de las entrevistas se hizo con el ATLAS.ti. En cuanto a las guías de observación, se construyeron dos guías distintas. Una llamada de “espacios de diálogo”, que tiene por objetivo recoger información sobre la densidad del diálogo intrafamiliar y los temas que son más tratados en conversaciones familiares en las cuales está participa al menos un hijo o hija. La siguiente guía de observación se llamó de “dinámicas de estudio” y tiene por objetivo recoger información sobre los momentos en los cuales los niños y las niñas realizan tareas o estudian en casa, con el objetivo de analizar si estudian solos o reciben algún tipo de

¹⁰ Diversas guías de recojo de información fueron revisadas. Entre ellas, el protocolo etnográfico de observación y registro anecdótico de juegos cotidianos del estudio “*Currículo y equidad de género en la primaria: una mirada desde el aula.*” de Giselle Silva (Silva, 2005); y la guía de observación de aula del proyecto “*Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho*” dirigido por Santiago Cueto de GRADE. Todas las guías fueron revisadas y reelaboradas a partir de reuniones periódicas de trabajo.

apoyo y qué tiempo dedican a esa actividad. El momento de la observación se iniciaba con el retorno de al menos uno de los niños o niñas al hogar. Durante el registro, no era necesario que estuviesen los padres pues se buscaba observar lo que ocurre en los momentos posteriores al fin de la jornada escolar. Con el niño en el hogar se iniciaba el registro. Si el niño salía del hogar se registraba también los momentos de estudio o diálogos intrafamiliares. Para registrar el dialogo se consideraba que éste podía ser con cualquier niño o niña presente.

Se aplicó también una ficha de inventario que tiene por finalidad describir y contextualizar las condiciones en las cuales los niños estudian en casa, y no perder de vista las diferencias de espacio y mobiliario que podrían existir entre los casos estudiados. Finalmente, el quinto de los instrumentos mencionados es la ficha de seguimiento del uso del tiempo, diseñada para que los observadores realicen una descripción detallada de lo que padres y madres realizan en las tardes. Dos fichas fueron aplicadas a cada padre y madre, lo cual quiere decir que se realizó un seguimiento a cada padre y madre durante dos tardes. Esta ficha tiene el objetivo de recoger información para contrastarla con las fichas de observación, y así identificar los momentos compartidos entre padres e hijos.

Sobre el trabajo de campo

Para el trabajo de campo se decidió contratar a cinco antropólogos de la universidad de Huamanga¹¹, quienes además de conocer la zona manejaban el quechua a la perfección. Uno de ellos estuvo además encargado de coordinar el grupo y de enviar informes periódicos. Fueron capacitados en Huamanga por el equipo principal de investigación. Además de esto, el equipo de investigación viajó a la zona en otras tres oportunidades. La primera fue al inicio del trabajo de campo para conocer a las familias y preguntar si estaban dispuestas a participar; en esa oportunidad también se pidió permiso a las

¹¹ Luego de un proceso de selección, los antropólogos que colaboraron con el trabajo de campo fueron Lizbeth Enciso (quien coordinó el grupo), Roxana Cisneros, Mario Maldonado, Jorge Tapahuasco y Ángel Fernández.

autoridades comunales para trabajar en la zona. El segundo viaje se hizo para apoyar en la realización del trabajo de campo y revisar la aplicación de instrumentos y el trabajo de la última semana. Luego de dos meses de trabajo, se viajó por tercera vez para confirmar la información y hacer el recojo adicional de datos. El trabajo de campo principal se realizó entre el lunes 20 de junio y el miércoles 20 de julio.

V. Las aspiraciones y la importancia de la educación

¿A que aspiran los papás y mamás... a qué los hijos o hijas?

En los dos siguientes cuadros destaca el hecho de que papás y mamás aspiran a que en el futuro sus niños (hijos en su mayoría), entre ocho y doce años, sean en primer lugar docentes y en segundo lugar profesionales de la salud. Es interesante señalar que en el caso de las hijas, el orden se invierte, y la primera opción es para profesionales de la salud y la segunda para docentes o funcionarios.

En el caso de los adolescentes entre 13 y 17 años acontece una situación similar. Tanto los papás como las mamás mencionan la ocupación de maestros en primer lugar, seguida por la de funcionarios públicos o ingenieros. No obstante, en el caso de las niñas aparece nuevamente la de profesionales de la salud como primera opción.

En el caso de los niños y adolescentes, como se observa en los siguientes cuadros, las aspiraciones tienen una estructura similar. La mayoría de niños de 8 a 12 años desea ser profesor y en segundo lugar profesional de la salud. Eso se repite para las niñas, aunque predomina la aspiración a ser profesionales de la salud. Los adolescentes de 13 a 17 años que aspiran a ser profesores son menos en comparación a los niños de 8 a 12 años, aunque sigue siendo la categoría más importante. Para las niñas ocurre que la mayoría quiere ser profesional de la salud, y la siguiente preferencia es la de profesora.

Es destacable, por un lado, la poca importancia que la aspiración de ser ingeniero tiene entre adultos, niños y adolescentes, y por otro lado la mayor importancia que otorgan a las profesiones de la salud y la docencia. Esto

Cuadro 1: Ocupación aspirada por papás

	<i>De 8 a 12 años</i>				<i>De 13 a 17 años</i>			
	<i>Niños</i>		<i>Niñas</i>		<i>Niños</i>		<i>Niñas</i>	
	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>
Policías o militares	43	6.11	13	1.93	20	7.04	5	1.7
Profesionales: Ingenieros	102	14.49	22	3.27	42	14.79	7	2.38
Profesionales: Salud	111	15.77	281	41.75	32	11.27	112	38.1
Profesionales: Profesores	202	28.69	223	33.14	61	21.48	114	38.78
Funcionario público y otros profesionales	132	18.75	61	9.06	49	17.25	25	8.5
Técnicos y empleados oficina	34	4.83	38	5.65	17	5.99	16	5.44
Explotadores agropecuarios (no profesionales)	15	2.13	10	1.49	15	5.28	3	1.02
Obreros, trabajadores no calificados., otros	65	9.23	16	2.38	48	16.9	12	4.08
Personal doméstico	0	0.46	9	1.34	0	0	0	0
Total	704	100	673	100	284	100	294	100

Cuadro 2: Ocupación aspirada por mamás

	<i>De 8 a 12 años</i>				<i>De 13 a 17 años</i>			
	<i>Niños</i>		<i>Niñas</i>		<i>Niños</i>		<i>Niñas</i>	
	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>	<i>Frec.</i>	<i>%</i>
Policías o militares	34	4.15	12	1.55	22	6.81	9	3.04
Profesionales: Ingenieros	115	14.02	25	3.23	45	13.93	5	1.69
Profesionales: Salud	156	19.02	310	40	36	11.15	119	40.2
Profesionales: Profesores	255	31.1	284	36.65	102	31.58	93	31.42
Funcionario público y otros profesionales	145	17.68	67	8.65	52	16.1	28	9.46
Técnicos y empleados oficina	23	2.8	48	6.19	17	5.26	22	7.43
Explotadores agropecuarios (no profesionales)	22	2.68	6	0.77	11	3.41	4	1.35
Obreros, trabajadores no calificados, otros	70	8.54	15	1.94	38	11.76	11	3.72
Trabajador doméstico o ama de casa	0	0.59	8	1.03	0	0.59	5	1.69
Total	820	100	775	100	323	100	296	100

Cuadro 3: Ocupación aspirada por niños y niñas

	De 8 a 12 años				De 13 a 17 años			
	Niños		Niñas		Niños		Niñas	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Policías o militares	98	9.81	19	2.06	37	9.64	10	2.78
Profesionales: Ingenieros	119	11.91	27	2.93	51	13.28	3	0.83
Profesionales: Salud	148	14.81	321	34.78	49	12.76	143	39.72
Profesionales: Profesores	312	31.23	425	46.05	102	26.56	127	35.28
Funcionario público y otros profesionales	110	11.01	43	4.66	42	10.94	32	8.89
Técnicos y empleados oficina	64	6.41	43	4.66	20	5.21	27	7.5
Explotadores Agropecuarios (no profesionales)	35	3.5	10	1.08	13	3.39	4	1.11
Obreros, trabajadores no calificados, otros	113	11.31	19	2.06	70	18.23	12	3.33
Trabajador doméstico o ama de casa	0	0	16	1.73	0	0	2	0.56
Total	999	100	923	100	384	100	360	100

reflejaría cómo los servicios del Estado influyen en la configuración de proyectos personales en las zonas rurales. Tratando de explorar un poco más en este tema hicimos un grupo de entrevistas en una de las visitas al campo. A los entrevistados (todos papás o mamás) les preguntamos por qué quieren que sus hijos sean profesores o trabajadores de la salud. La respuesta más frecuente era por los ingresos económicos fijos. Al parecer, en el imaginario de estas poblaciones, las ocupaciones de prestigio son aquellas que permiten recibir sueldo fijo del Estado cada mes. La docencia es una de ellas. Otra de las razones que daban para preferir esa profesión para sus hijos es que “es más fácil”.

“Porque es tal vez lo más fácil, porque universidad es más difícil y más costoso... o sea para ser profesor en el campo con su quinto de secundaria creo ya pueden, ya es más fácil pues. Ya se educan trabajando porque los padres ya no van a poder darles tal vez...” (Huaychao. Madre con educación)

“Porque tiene un trabajo seguro, pero cuando no hay, no es profesional, uno sufre. Yo he sufrido en carne propia, es como que uno ya no tiene su defensa. En Lima, no te dan ni un trabajo si no tienes tu profesión, bien mal

lo hemos pasado... Como profesional uno puede, cómo se llama... captar recursos, ya tiene su sueldo, en cambio cuando uno es solamente agricultor es difícil y cuando uno es obligado a migrar por violencia política estamos como perdido... (Huaychao. Padre con educación)

“Cualquier como le digo, cualquiera profesión está bien, para que tengan su sueldo, eso es lo importante que reciban su sueldo...” (Tinte. Madre sin educación)

“Es bueno ser profesor para que gane del Estado, y porque es más fácil también, varios profesores hay que no son de universidad, será porque es fácil, ¿no?...” (Tinte. Padre con educación)

En los cuadros anteriores, es interesante observar que la estructura de aspiraciones de los papás es muy similar a la de los hijos o hijas, no encontrándose una ruptura generacional. La mayoría de adultos coincide con los niños y adolescentes en que éstos sean profesores o profesionales de la salud. No obstante, no se sabe si esa coincidencia es el resultado de procesos de comunicación intergeneracional dentro de las propias familias, o si existen otras razones relacionadas con la propia experiencia de los niños y adolescentes entrevistados. No se sabe si papás e hijos tienen mecanismos de comunicación que permitan la transferencia intergeneracional de dichas aspiraciones.

Para discutir esos puntos, presentamos los resultados de las entrevistas a padres y madres. Primero, se les preguntó si sabían qué nivel educativo quería alcanzar su hijo o hija. En este caso hubo cuatro personas que no respondieron a la pregunta (dos padres sin educación, un padre con educación y una madre sin educación). Los que sí respondieron, lo hicieron sin embargo expresando un deseo personal, y no tanto en función de lo que sus hijos quieren alcanzar. Ejemplo de esto es que de las siete respuestas que indican con claridad que sí saben hasta dónde quieren estudiar sus hijos, tres son ambiguas, es decir no se puede precisar si es lo que los hijos quieren hacer o lo que los padres desean. A pesar de esto, seis de los 16 padres y madres de familia que respondieron, sostienen de entrada que no saben lo que sus hijos quieren hacer. En varios de estos casos se puede ver que los padres dicen “no lo sé, ella debe saber, a mí no me ha dicho nada”, como manteniendo el tema de la continuidad educativa como una decisión independiente de los niños y niñas.

Cuadro 4: ¿Qué nivel educativo cree usted que su hijo/hija quiere alcanzar?¹²

	<i>Familia</i>	<i>Nivel Educativo</i>	<i>Nivel educativo que los hijos quieren alcanzar</i>
HUAYCHAO	1	Sin	Profesional
	1	Sin	“Quiero que ellos terminen”
	2	Sin	-
	2	Sin	-
	3	Con	Mecánica automotriz
	3	Sin	Terminar primaria
	4	Con	-
	4	Sin	“Quiero que estudie hasta que pueda”
	5	Con	No sabe
	5	Con	No sabe
TINTE	6	Sin	-
	6	Sin	No sabe
	7	Sin	No sabe
	7	Sin	No sabe
	8	Con	Terminar secundaria
	8	Con	Superior
9	Con	Terminar secundaria	
9	Con	No sabe	
10	Con	“Yo quisiera que salga profesional”	
10	Con	Superior	

Padres y madres, en su mayoría, afirman no haberles comunicado a sus hijos o hijas lo que esperan de ellos. De las 19 respuestas obtenidas, 10 padres y madres (dos madres con educación, tres madres sin educación, cuatro padres con educación y un padre sin educación) aún no lo habían hecho. Es probable que esto obedezca a que sus hijos eran pequeños y, según expresaron, lo harían cuando llegasen a sexto grado.

¹² Los nombres de las familias fueron cambiados.

Cuadro 5: ¿Le ha dicho a sus hijos lo que usted espera de ellos?

	<i>Familia</i>	<i>Nivel Educativo</i>	<i>Le ha dicho a sus hijos lo que usted espera de ellos</i>
HUAYCHAO	1	Sin	No
	1	Sin	No
	2	Sin	Sí
	2	Sin	-
	3	Con	Sí
	3	Sin	No
	4	Con	No
	4	Sin	Sí
	5	Con	No
	5	Con	No
TINTE	6	Sin	Sí
	6	Sin	Sí
	7	Sin	Sí
	7	Sin	No
	8	Con	No
	8	Con	Sí
	9	Con	No
	9	Con	Sí
	10	Con	Sí
	10	Con	No

En la misma línea, en otra pregunta se encontró que casi la mitad de papás y mamás afirman sí haber preguntado lo que querían hacer a sus hijos o hijas. Las respuestas afirmativas pertenecen en su mayoría a personas con cierto nivel educativo, pero algunos de los que responden de esa manera no tienen educación. De los siete padres y madres que respondieron que no habían preguntado, un padre no tiene educación, uno sí la tiene, cuatro madres carecen de ella y una sí la tiene.

Al parecer, los papás y mamás rurales no se comunican con sus hijos o hijas al menos en los temas sobre los cuales se les ha preguntado. Es posible que esto tenga que ver con que los hijos o hijas son muy pequeños, con que

no suelen efectivamente comunicarse en esos términos, o tal vez porque se comunican de otra forma.

Para explorar dichas opciones se presentan los análisis de la encuesta donde se comparan las respuestas dadas por los hijos o hijas sobre sus aspiraciones, y las respuestas dadas por los papás y mamás. Se busca tener otro tipo de evidencia sobre mecanismos de adquisición de ideas o aspiraciones y el lugar que en ello podrían tener los propios papás o mamás. ¿Con qué se asocian entonces las aspiraciones de los hijos o hijas? ¿Cómo se forman?

Para analizar esas preguntas se compararon las aspiraciones de papás y mamás con las de los niños y niñas por separado. Para fines de este nuevo análisis, se agrupó en cuatro las categorías de aspiraciones: profesores o profesionales de salud, policías o militares, funcionarios públicos, trabajadores agrícolas o no agrícolas. En las tablas, cada celda de la primera fila es el número de casos, la segunda fila es el porcentaje calculado de forma vertical (en negritas), la tercera el porcentaje calculado de manera horizontal (en color gris).

Tal como se puede observar en las siguientes cuatro tablas, no necesariamente las celdas con mayor número de casos son aquellas que representan las situaciones donde las aspiraciones de los adultos coinciden con las de los niños o adolescentes. Esto sólo ocurre en las categorías de profesionales de la salud y profesores. En el resto, las celdas donde coinciden las aspiraciones, si bien son importantes, ocupan un segundo o tercer lugar en términos del número de casos. En las tablas siguientes se observa, por ejemplo, cómo los papás o mamás que aspiran a que su hijo o hija sea profesor o profesional de la salud, tienen en su mayoría hijos o hijas que aspiran a lo mismo (ver fila en negritas). No obstante, dicha categoría es igualmente importante, y a veces mayoritaria, en las otras celdas. Así, aquellos papás o mamás que aspiran a que su hijo o hija sea trabajador o trabajador agrícola tienen hijos que en su mayoría aspiran a ser profesores o profesionales de la salud, aunque el número de los que quieren ser trabajadores no deja de ser importante.

En otras palabras, si bien hay cierta relación entre las aspiraciones de los padres y las de los hijos, estas últimas también parecen estar determinadas por otras variables. Así mismo, la mayor relación se manifiesta más en algunas ocu-

paciones y menos en otras. Para corroborarlo, se pueden analizar también los porcentajes calculados de forma horizontal (fila gris). No todos los niños o niñas que quieren ser policías tienen papás o mamás que desean lo mismo para ellos. A pesar de que es importante el porcentaje de aquellos que quieren ser policías o militares y que coinciden con sus papás o mamás, la mayoría tiene papás o mamás que aspiran a que ellos sean profesores o profesionales de la salud.

Cuadro 6: Ocupación aspirada por los niños de 8 a 17 años y papás

		OCUPACIÓN ASPIRADA POR EL PAPÁ				Total
		<i>Policías o militares</i>	<i>Prof. salud o profesor</i>	<i>Func. público, otros profesionales, técnicos y empleados de oficina</i>	<i>Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros</i>	
OCUPACIÓN ASPIRADA POR LOS NIÑOS	Policías o militares	18	24	28	13	83
		31	7	8	11	9
		22	29	34	16	100
	Prof. salud o profesor	19	205	136	45	405
		32	56	38	37	45
		5	51	34	11	100
	Func. público, otros profesionales, técnicos y empleados de oficina	15	81	132	35	263
		25	22	37	29	29
		6	31	50	13	100
	Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros	7	55	59	29	150
		12	15	17	24	17
		5	37	39	19	100
Total	59	365	355	122	901	
	100	100	100	100	100	

Las aspiraciones de los padres jugarían entonces un rol significativo en la configuración de las de sus hijos en cierto tipo de ocupaciones. Lo que aspira el papá o la mamá tiene que ver con lo que aspira el hijo o la hija. Para confirmar ese hallazgo se realizó un análisis multivariado (ver anexo 2 para descripciones de variables y tablas de resultados).

Cuadro 7: Ocupación aspirada por las niñas de 8 a 17 años y papás

		OCUPACIÓN ASPIRADA POR EL PAPÁ				Total
		<i>Policías o militares</i>	<i>Prof. salud o profesor</i>	<i>Func. público, otros profesionales, técnicos y empleados de oficina</i>	<i>Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros</i>	
OCUPACIÓN ASPIRADA POR LAS NIÑAS	Policías o militares	5	6	5	1	17
		31	1	4	2	2
		29	35	29	6	100
	Prof. salud o profesor	9	548	91	33	681
		56	85	64	79	81
		1	80	13	5	100
	Func público, otros profesionales, técnicos y empleados de oficina	2	69	38	3	112
		13	11	27	7	13
		2	62	34	3	100
	Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros	0	20	9	5	34
		0	3	6	12	4
		0	59	26	15	100
	Total	16	643	143	42	844
		100	100	100	100	100

Cuadro 8: Ocupación aspirada por los niños de 8 a 17 años y mamás

		OCUPACIÓN ASPIRADA POR LA MAMÁ				Total
		<i>Policías o militares</i>	<i>Prof. salud o profesor</i>	<i>Func. público, otros profesionales, técnicos y empleados de oficina</i>	<i>Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros</i>	
OCUPACIÓN ASPIRADA POR LAS NIÑOS	Policías o militares	11	38	35	6	90
		21	7	9	5	8
		12	42	39	7	100
	Prof. salud o profesor	16	269	155	41	481
		30	52	41	34	45
		3	56	32	9	100
	Func público, otros profesionales, técnicos y empleados de oficina	16	134	133	32	315
		30	26	35	26	30
		5	43	42	10	100
	Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros	10	76	52	43	181
		19	15	14	35	17
		6	42	29	24	100
	Total	53	517	375	122	1067
		100	100	100	100	100

Cuadro 9: Ocupación aspirada por los niños de 8 a 17 años y mamás

		OCUPACIÓN ASPIRADA POR LA MAMÁ				Total
		<i>Policías o militares</i>	<i>Prof. salud o profesor</i>	<i>Func. público, otros profesionales, técnicos y empleados de oficina</i>	<i>Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros</i>	
OCUPACIÓN ASPIRADA POR LAS NIÑAS	Policías o militares	5	13	4	0	22
		25	2	2	0	2
		23	59	18	0	100
	Prof. salud o profesor	15	604	124	27	770
		75	83	69	61	79
		2	78	16	4	100
	Func. público, otros profesionales, técnicos y empleados de oficina	0	79	49	6	134
		0	11	27	14	14
		0	59	37	4	100
	Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros	0	35	3	11	49
	0	5	2	25	5	
	0	71	6	22	100	
Total	20	731	180	44	975	
	100	100	100	100	100	

Dado que la variable dependiente puede asumir cinco categorías, se usó el modelo “logístico multinomial” utilizando la aspiración de “ser profesor” como categoría de comparación. En el anexo 2 se puede ver que la variable aspiraciones de los padres no tiene efecto en todas las comparaciones. En primer lugar se confirma que las aspiraciones de los papás o mamás están asociadas con las de los hijos en casos en que ambas coinciden. Es decir, aquellos hijos o hijas cuyos papás o mamás quieren que sean policías en lugar de profesores aspiran con mayor probabilidad a lo mismo. Igual ocurre en todas las comparaciones: salud *versus* profesores, funcionarios o profesionales *versus* profesores, trabajadores agrícolas y obreros *versus* profesores. Es interesante que esta última sea una de las pocas variables que explica quiénes aspiran a ser trabajadores agrícolas u obreros en lugar de profesores.

En segundo lugar, de las otras variables, la de género es significativa en todas las comparaciones. Los hombres tienen mayores probabilidades de aspirar a ser policías, funcionarios o trabajadores agrícolas en lugar de profesores, salvo en el caso de la comparación de salud donde las mujeres aspiran significativamente más a ser profesionales de salud en lugar de profesoras. Finalmente, tal como las entrevistas han señalado (ver punto anterior y siguiente), el nivel educativo de los adultos no parece jugar un rol sistemático en la formación de aspiraciones ocupacionales.

La formación de las expectativas parece ser un proceso muy complejo en el que los papás y mamás jugarían un rol importante. Tenemos cierta evidencia entonces de que papás y mamás e hijos e hijas comparten planes de futuro, pero ello no parecería ser el resultado de diálogos entre ellos (al menos siguiendo las respuestas a entrevistas en el punto anterior y en siguientes), sino de otra forma de comunicación. Volveremos sobre esto en el punto VI.

Aspiraciones ocupacionales y el valor de la educación para las familias rurales

Las aspiraciones mayoritarias de los adultos rurales y sus hijos o hijas tienen que ver con la necesidad de culminar la etapa educativa, expresan por tanto una implícita y alta valoración de la educación. Por ello, a partir de nuestras entrevistas, quisimos explorar diferentes aspectos adicionales relacionados con la importancia de la educación.

A la pregunta de ¿por qué es importante la educación para usted?, la respuesta mayoritaria (7 de 10) fue: porque permite progresar¹³. En este sentido, su valor estaría en ser un canal de progreso, asociado a su vez en ser profesional y no sufrir:

“es fundamental por que el estudio es la base fundamental porque a través de él se mejora... tanto familiar, como trabajo, en todo aspecto (...) lo más

¹³ Los entrevistados en la tercera fase de campo fueron 10 padres. En la segunda fase de campo fueron 20.

importante es la educación y el conocimiento, que aprendan a leer y escribir para no arrastrar el atraso". (Huaychao. Padre, con experiencia educativa)

"Porque en el campo sufrimos, con el sembrío no más y con profesión tiene su ingreso". (Huaychao. Padre, sin educación)

"Para sacar adelante, siquiera profesor o profesionales... que sea profesor pero en la ciudad, no en el campo... que sea bueno así profesional que haga bien su trabajo". (Tinte. Madre, con educación)

"Siempre el estudio vale, en la chacra se sufre, que no sea analfabeto... que tenga alguna profesión... ojala aunque sea de maquinaria o contador..." (Tinte. Padre, sin educación)

En estas respuestas se puede observar que la expectativa de los padres es que los hijos e hijas logren ser profesionales. En algunos casos fueron más específicos acerca de lo que esperan de sus hijos:

"Todos queremos que nuestros hijos sean mejores, que salgan un profesional. Pero hablar es fácil yo también tengo que poner de mi parte... yo quisiera que sea profesor, ingeniero..." (Huaychao. Padre, con educación)

"Que sean profesionales, yo quiero que sea profesor porque ahí ya recibe su pago del Estado, en cambio nosotros acá no recibimos nada, ya tendría su pago siempre... claro ingeniero es mejor porque más le pagan, a los profesores poco, claro bien está también pero mejor ingeniero por eso de su pago". (Tinte. Padre, con educación)

Casi la totalidad (19 de 20) de las personas entrevistadas¹⁴ dicen estar de acuerdo con que la educación es progreso. Dan como razones:

- llegar a ser profesional (5 alusiones, 2 padres con educación, 2 padres sin educación, y 1 madre sin educación),
- ser mejores (4 alusiones, 2 padres con educación, 1 madre con educación y 1 madre sin educación),
- tener un trabajo (3 alusiones, 1 padre con educación, 1 padre sin educación y 1 madre sin educación),
- dejar el campo (2 alusiones de 2 padres sin educación).

¹⁴ En el campo principal se realizaron 20 entrevistas.

En este caso las respuestas comprometieron a papás y mamás educados y no educados de forma casi similar. En su mayoría sostienen haber tenido siempre expectativas de que sus hijos alcancen el mayor nivel educativo posible. Afirman que piensan así desde que tuvieron a su primer hijo o desde su primer contacto con la escuela como padres de familia, y no antes.

El punto anterior se refuerza con las respuestas sobre la importancia de la escuela. En las 20 entrevistas con padres y madres de familia, se afirma que la educación sí es importante, y entre las razones más representativas están:

- para ser profesionales (5 alusiones, 3 de padres sin educación, 1 de madre con educación y otra de padre con educación),
- para que no sean como nosotros (5 alusiones, 2 de madres sin educación, 2 de padres con educación y 1 de madre con educación),
- para alfabetizarse (5 alusiones, 2 de madres sin educación, 2 de padres con educación y 1 de padre sin educación),
- para adquirir un trabajo remunerado (4 alusiones, 2 de padres sin educación, 1 de padre con educación y 1 de madre con educación).

En las cinco alusiones a “que no sean como nosotros”, se manifiesta con claridad el anhelo de abandonar el campo y la vida rural. El tema de la alfabetización¹⁵ tiene que ver con los conocimientos que transmite la escuela a un nivel más específico. Directamente se espera que el saber leer y escribir proteja a los hijos de engaños y abusos en la ciudad, por este motivo aludir a la educación como defensa está en estrecha relación con la alfabetización. Entre los conocimientos más específicos de la escuela, se valoran las matemáticas ya que están directamente relacionadas con capacidades necesarias para el trabajo. Por ejemplo, una señora cuyo hijo es comerciante de Huamanga contó que gracias a la primaria que él hizo puede hacer sus cuentas y por tanto trabajar mejor.

Esa expectativa por la educación se percibe también en las siguientes respuestas a la pregunta sobre por qué decidió enviar a sus hijos a la escuela. Siete de las 19 respuestas obtenidas se mantuvieron a un nivel general, con

¹⁵ La categoría alfabetización ha sido creada e incluye las respuestas que se han referido exclusivamente al aprendizaje de la lectura y la escritura

alusiones a que “es importante”, “es obligatorio”, “mi esposo decidió”, “es lo correcto”, “para que estén bien”.

**Cuadro 10: ¿Por qué decidió que sus hijos fueran al colegio?
¿Cómo tomó esta decisión?**

	<i>Familia</i>	<i>Nivel Educativo</i>	<i>¿Porqué envía a sus hijos a la escuela?</i>
HUAYCHAO	1	Sin	Es importante
	1	Sin	Es obligatorio
	2	Sin	Profesionalizarse
	2	Sin	Para aprender
	3	Con	Alfabetización
	3	Sin	El esposo decidió
	4	Con	Para ser autoridad
	4	Sin	Profesionalizarse
	5	Con	Es lo correcto
	5	Con	Para aprender
TINTE	6	Sin	Es importante
	6	Sin	Alfabetización
	7	Sin	Para que estén bien
	7	Sin	Alfabetización
	8	Con	Profesionalización
	8	Con	Alfabetización
	9	Con	Para que estén bien
	9	Con	Para aprender
10	Con	Profesionalización	
10	Con	Profesionalización	

Las 12 respuestas que sí explicaron las razones por las cuales decidieron que sus hijos fueran al colegio están en su mayoría relacionadas con profesionalización, alfabetización, y con el deseo de que lleguen ser autoridades (esto último en dos sentidos: asumir cargos y respetar a los que saben menos).

Otra manera de ver la importancia de la escuela es analizando las respuestas a la pregunta sobre las circunstancias que los llevarían a sacar a sus hijos de la escuela. La mitad sostiene de entrada que bajo ninguna circunstancia los retirarían. Los que así responden, en su mayoría, tienen educación.

Las demás respuestas están repartidas: 2 personas afirman que retirarían a sus hijos solo por situaciones de salud de ellos mismos. Otros retirarían a sus hijos por:

- carencias económicas (2 alusiones, 1 de padre con educación y 1 de padre sin educación),
- necesidad de trabajo familiar de los niños, lo cual es también un tema económico (2 alusiones, 1 de madre con educación y 1 de madre sin educación),
- enfermedad de padre o madre, lo cual se relaciona directamente con las dos razones anteriores porque implica que los niños deben trabajar para asumir el trabajo de la madre o el padre enfermos (2 alusiones, 1 de madre con educación y 1 de padre sin educación),
- los hijos no aprenden en la escuela (2 alusiones, 1 de padre sin educación y 1 de madre con educación).

Esta última respuesta es especialmente interesante porque quiere decir que para los padres de familia, el nivel de aprendizaje de sus hijos es un indicador directo de la calidad del trabajo del docente, no considerando la existencia de otras variables que influyan directamente en el aprendizaje, como el capital social/cultural (por ejemplo aprendizajes previos y apoyo en la casa para el estudio), niveles nutricionales, aptitudes individuales, gusto y actitud ante el estudio, etcétera.

VI. Las dinámicas educativas y no educativas de las familias de Tinte y Huaychao

Percepciones sobre la escuela y las actividades escolares

Antes de pasar al análisis sobre las dinámicas en el hogar, se presentarán algunas percepciones de padres y madres en torno a la escuela y sus de-

mandas. En primer lugar se buscó conocer las responsabilidades que tienen en el proceso educativo de sus hijos o hijas. La mayoría expresó que el rol de los padres es vigilar el desempeño escolar de sus hijos, otros dijeron que es alimentarlos. Hubo también quienes mencionaron la importancia de comprarles útiles, y una respuesta recurrente fue que el rol de los padres es vigilar la asistencia de sus hijos a la escuela. Todas estas respuestas las dieron de forma casi similar, independientemente de su nivel educativo.

Según esas respuestas, el rol de los padres en la educación de sus hijos estaría circunscrito a proporcionar las condiciones materiales (alimentación y útiles escolares), así como a vigilar el cumplimiento de tareas y asistencia a la escuela. Solo una persona, de las 20 entrevistadas, asume que su responsabilidad pasa por su participación directa en la organización de la escuela. Esto llama la atención, pues la mayoría de padres afirma asistir a las reuniones de la APAFA. Solamente dos madres sin educación declararon que nunca van a las reuniones porque los profesores prefieren que vayan los padres y no las madres de familia.

Hay dos tipos de reuniones a las que deben asistir los padres: las de APAFA y las que convocan los profesores. En las de APAFA se expresan generalmente las quejas por la impuntualidad y las faltas de los docentes. Las reuniones con los profesores giran en torno a las actividades y faenas que los padres de familia deben desarrollar, sobre todo de limpieza y construcción, y algunas veces los docentes les informan sobre el desempeño de sus hijos. Todos, padres y madres (20), expresan la importancia de asistir a ambos tipos de reuniones porque les permite informarse y quejarse de los docentes. Aunque no sabemos si en la práctica lo hacen, es clara la importancia que atribuyen a indagar sobre el desempeño de sus hijos, al punto que sostienen que siempre asisten o que piensan que siempre deberían asistir a dichas reuniones y buscar a los docentes para informarse.

Esto se refuerza con el hecho de que el colegio les pide que participen. Los 20 padres y madres de familia respondieron que la escuela sí les solicita su participación principalmente en actividades como la organización de eventos para recolectar fondos o en el desayuno escolar. Once sostuvieron que se les solicita participar en actividades diversas, cinco expresaron que se les convoca para participar en reuniones o para conversar con el

docente acerca del desempeño de sus hijos, y cuatro dijeron que se les llama para participar en faenas. La participación en faenas implica que los padres realicen trabajos de construcción o mantenimiento del local educativo, todos los padres convocados para esta labor son varones. Para la mayoría (16 de 20) la manera que utiliza la escuela para informar a los padres y madres de familia acerca de la participación que esperan de ellos, es a través de sus hijos, sea por comunicación verbal, por citaciones o notas escritas en los cuadernos.

Conocimiento de las actividades educativas y no educativas de los hijos

La mayoría de los papás y mamás, 17 de 20, afirman saber cómo les va a sus hijos o hijas:

- 10 (6 sin educación) dicen enterarse por medio de los profesores,
- 6 (4 con educación) dicen enterarse a través de las anotaciones en el cuaderno, en la libreta y en las evaluaciones,
- solo 1 madre sin educación sostiene que se entera cuando convocan a reuniones de padres de familia.

Los que sostienen que no saben cómo les va a sus hijos (3 en total, 2 de ellos sin educación) dan como explicación su falta de tiempo para acercarse al colegio para hablar con los docentes, lo que quiere decir que identifican a los profesores como el canal de información.

Luego se les preguntó a padres y madres por las actividades de sus hijos después del colegio. Catorce de 20 expresaron que por las tardes los niños se dedican al cuidado de animales, mientras que solamente 6 de los 20 padres, la mayoría de ellos con educación, sostienen que sus hijos hacen sus tareas en esas horas. De los 20 padres y madres solamente 3 señalaron que sus hijos juegan por las tardes después del colegio¹⁶.

¹⁶ Aunque es probable que el juego y cuidado de los animales sean una misma actividad.

Cuadro 11: ¿Me podría contar qué suele hacer su hijo después del colegio?

	<i>Familia</i>	<i>Nivel Educativo</i>	<i>¿Qué hacen después del colegio?</i>
HUAYCHAO	1	Sin	Cuidar animales/Cocinar/Tareas/Juegos
	1	Sin	Tarea/ Cuidar animales/ Jugar
	2	Sin	Cuidar animales/ Agricultura
	2	Sin	Cuidar animales
	3	Con	Cocinar
	3	Sin	Cuidar animales/ Cocinar/ Lavar
	4	Con	Acopio de agua/ Cuidar animales
	4	Sin	Agricultura/ Acopio de agua
	5	Con	Tarea/ Cocinar
	5	Con	Cocinar
TINTE	6	Sin	Cuidar animales/ Cocinar
	6	Sin	Acopio de agua
	7	Sin	Cocinar/ Lavar/ Cuidado de hermanos/ Juegos
	7	Sin	Cuidar animales
	8	Con	Cuidar animales/ Cocinar
	8	Con	Cuidar animales/ Tareas/ Cocinar
	9	Con	Cuidar animales/ Tareas/ Cocinar
	9	Con	Cuidar animales
	10	Con	Cuidar animales/ Tareas
	10	Con	Cuidar animales

A la pregunta ¿con quién pasan ese tiempo los niños?, la mitad de los padres que respondió dijo que en compañía de sus hermanos. Cuatro padres dijeron que lo pasan en familia y no especificaron con quiénes. Finalmente, dos personas sostuvieron que los niños pasan las tardes con sus madres.

Así mismo, los fines de semana, los niños se dedicarían principalmente al cuidado de los animales. Las actividades más recurrentes de acuerdo a lo que

dicen sus papás parecen ser: cuidado de animales, lavado de ropa, acopio de leña y pasto, trabajos agrícolas, realización de tareas y estudio. Todas las respuestas de las personas con y sin educación están similarmente distribuidas.

Lo anterior ocurre a pesar de que, según los entrevistados, lo que más les gusta hacer a los niños es jugar (12 alusiones en 20 respuestas). La siguiente actividad en términos de ocurrencia es la realización de las tareas (3 alusiones), y el cuidado de animales (3 alusiones).

**Cuadro 12: ¿Algunas veces su hijo tiene que faltar al colegio?
¿Por qué falta la mayoría de las veces? ¿Decide solo o ustedes se lo piden?**

	<i>Familia</i>	<i>Nivel educativo</i>	<i>Motivo de las faltas</i>	<i>¿Quién decide?</i>
HUAYCHAO	1	Sin	Cuidar animales	Padres
	1	Sin	Agricultura	Padres
	2	Sin	Actividad de la escuela	
	2	Sin	Enfermedad de padres	Padres
	3	Con	Enfermedad/ No cumplimiento de tarea	Padres
	3	Sin	Enfermedad/ No quiere ir	Padres
	4	Con	Actividad de la escuela	
	4	Sin	Cuidar animales	Padres
	5	Con	No falta	-
	5	Con	Enfermedad de padres	Padres
TINTE	6	Sin	Enfermedad	Padres
	6	Sin	Cuidar animales	Padres
	7	Sin	Enfermedad	Padres
	7	Sin	Enfermedad/ No quiere ir	Padres
	8	Con	Enfermedad	Padres
	8	Con	Cuidar animales	Padres
	9	Con	Agricultura	Padres
	9	Con	Agricultura	Padres
	10	Con	No falta	-
	10	Con	Enfermedad	Padres

La importancia del trabajo se expresa también en las razones por las cuales los niños faltan al colegio. Éstas tienen que ver con el trabajo agrícola o doméstico sobre todo en épocas de cosecha o cuando uno de los padres se enferma. En estos casos los padres sostienen que piden permiso a la profesora para que el niño/niña deje las clases y vaya a trabajar a la chacra.

Dinámicas en el hogar

Aunque los papás y las mamás comparten expectativas similares sobre el futuro de sus hijos, lo cual indica cierto nivel de comunicación, ello no parece ser el resultado de diálogos acerca de esos temas o en general sobre otros relacionados con la escolaridad de los hijos o hijas. Como habíamos visto ya anteriormente los papás afirman que ellos no les preguntan a sus hijos o hijas sobre el colegio sino a los profesores directamente.

Los registros en los hogares nos han permitido tener una mejor aproximación a las dinámicas que se dan en su interior. Así, al contabilizar los minutos invertidos en diálogos familiares y calcular el porcentaje que representan del total de minutos observados (ver cuadro 15), tenemos que de las 10 familias solo una invierte aproximadamente un cuarto de tiempo en diálogos familiares, el resto le dedica 12% o menos del tiempo total observado¹⁷. En general, más que diálogos lo que han predominado en los hogares son lo que hemos denominado como “indicaciones”, “órdenes”, “pedidos”. En nueve familias se percibe una marcada presencia de ese tipo de comunicación sobre los diálogos.

Sin embargo, hemos querido también precisar si los diálogos se definían a partir de la iniciativa de los niños o de los adultos. En 8 de los 10 casos observados, los diálogos son iniciados por los padres a modo de indicación o pregunta. Sólo en dos familias se reportan diálogos iniciados por los hijos.

¹⁷ Hay que recordar que se registraba todas las tardes. Siempre había en el hogar al menos un niño y un adulto.

Por otra parte, en 5 de las 10 familias observadas, la escuela es uno de los temas principales de diálogo intrafamiliar, y dicho tema nunca ocupa más del 30% del tiempo destinado al diálogo que ya de por sí es escaso. Entre los temas más frecuentes en los diálogos familiares, la ganadería compite con la escuela en términos de recurrencia, es el tema principal en 4 de las 10 familias. Esto se relaciona con que los niños de Tinte y Huaychao, como en otras zonas rurales andinas del Perú, participan del trabajo doméstico siendo responsables por el cuidado de los animales, tal como hemos señalado en el punto anterior. Es posible entonces que en torno a esas actividades se den más intensamente los procesos de comunicación entre papás e hijos y, por lo tanto, sean los espacios donde más aprenden los niños y niñas de la zona.

Una primera conclusión entonces es que este tipo de diálogo intrafamiliar¹⁸, al margen del tema, es una actividad escasa. Se observa que esta forma de comunicación entre padres e hijos, entre hermanos y en el interior de la pareja, pasa principalmente por indicaciones concretas y por el monitoreo del cumplimiento de las labores domésticas¹⁹. De este modo, a pesar de que el número de diálogos en cada familia varía entre 7 y 29, la conclusión es que se dialogaría muy poco dentro de los hogares. Es probable, tal como se señaló anteriormente, que en otros espacios (en el campo mismo) u otros momentos (fines de semana por ejemplo) se den los intercambios más densos entre papás e hijos²⁰.

¹⁸ Lo cual nos lleva a afirmar que las familias no dialogan. Podemos afirmar que no hemos observado las conversaciones entre padres e hijos al interior del hogar que el modelo de la escolaridad de alguna manera supone que existen.

¹⁹ Es cierto que los diálogos pueden ocurrir en otros espacios. Aquí sólo estamos registrando diálogos en espacios donde está presente un hijo.

²⁰ Si bien es probable también que la presencia de los observadores haya inhibido a las familias, no creemos que ello haya ocurrido dado los procedimientos que se siguieron. Primero contactar a las familias, tratar de construir un cierto tipo de vínculo, contarles del proyecto y de la centralidad que tenía el tema de educación. No obstante, no lo podemos descartar. Se puede afirmar también que las familias han actuado de la manera cómo “se espera que lo hagan”. En ese caso, los valores que presentamos estarían sobreestimados, lo cual abonaría más fuertemente los resultados.

Cuadro 13: Espacios de diálogo en Huaychao y Tinte

<i>Familia</i>	<i>Total de diálogos</i>	<i>% dedicado a diálogos</i>	<i>% de diálogos escolares</i>	<i>Temas recurrentes</i>	<i>% tema recurrente</i>
1	10	4.3%	20%	Educativo/Aseo/Recreativo/Ganadería	20%
2	13	6%	15.4%	Ganadería	23%
3	7	5.2%	0	Ganadería	42.8%
4	25	23.3%	20%	Educativo	20%
5	29	10%	27.5%	Educativo	27.5%
6	14	12.9%	21.4%	T. doméstico/Educativo/Ganadería	21.4%
7	9	7.3%	22.2%	Disciplina	33.3%
8	10	6.4%	30%	Educación/Salud	30%
9	25	8.8%	8%	Recreación	24%
10	28	12.7%	0	Recreación	25%

¿Existen dinámicas escolares en el hogar?

Tal como se señaló en los resultados de las entrevistas en este mismo capítulo, las tareas escolares no son, según los padres, las actividades que más realizan sus hijos o hijas luego de la escuela. Esto se confirma con las observaciones de las familias (ver cuadro 16).

El porcentaje de minutos invertidos en dinámicas escolares²¹ en Huaychao, frente al total de minutos observados, varía en cada una de las cinco familias. Así, de las dos familias donde ninguno de los padres tiene educación y que marcan el mayor y menor porcentaje de minutos dedicados a dinámicas educativas, se registró que una familia invierte el 2.1% y la otra el 12.6% del tiempo total observado. En el caso de Tinte, el porcentaje de minutos invertidos en dinámicas escolares frente al total de minutos observados es bastante parejo en cuatro de los cinco casos observados, ya que va de 1.8% a 3.9%. Solo en el caso una de las familias se llega al 10.1%.

Queda claro entonces que si bien hay un amplio margen de variación del tiempo destinado a lo escolar en las familias trabajadas, en todos los casos

²¹ Es el porcentaje de tiempo dedicado a dinámicas de estudio del total de minutos observados, entre las 2 y 6 de la tarde con los niños o niñas de cuarto grado (en el 2005) ya en el hogar.

es una actividad secundaria, que no llega a ocupar más del 12% del tiempo semanal observado. De las 10 familias, tres que invirtieron entre el 10 y el 13% del tiempo en dinámicas escolares, dos tenían padre y madre sin educación, y la otra tenía madre sin educación y padre con educación. Esto nos lleva nuevamente a señalar que no habría relación entre padres con mayor nivel educativo y una mayor presencia de dinámicas escolares dentro del hogar.

En relación con el apoyo familiar en la resolución de tareas y en los momentos de estudio, en Huaychao se observa que dos de las cinco familias muestran ausencia total de apoyo familiar. Una sí lo muestra aunque éste viene de los hermanos y no de los padres, a pesar de que el papá se encuentra presente durante las dinámicas de estudio pero sin proporcionar ayuda. Sólo en una familia se identificó una situación de apoyo del padre, lo que ocurrió en una de las tres dinámicas escolares registradas con dicha familia, en las otras dos los hijos hicieron sus tareas sin ayuda. Finalmente, en una familia se observó apoyo en dos ocasiones, uno proporcionado por una tía y otro por una prima.

En el caso de Tinte, no existe apoyo familiar en las tareas escolares. En ninguno de los cinco casos se registraron momentos de apoyo familiar ni por parte de padres, ni de hermanos, ni de otros parientes. Sólo en dos casos se observaron iniciativas por parte de los padres para el inicio de las dinámicas escolares, aunque cabe señalar que aun en estos casos la mayoría de las dinámicas fueron iniciadas por los mismos hijos.

Tenemos entonces que de las 10 familias solamente en tres se observó apoyo familiar durante las dinámicas de estudio, y hay que tener presente que el hecho se registró en algunas de las dinámicas, no en la totalidad de ellas.

Las interrupciones en las dinámicas de estudio son también importantes. Esto se observa con claridad en tres de los 10 casos observados. Se aprecia además que los niños y niñas mayores no dejan de trabajar o de cuidar a sus hermanos menores mientras hacen tareas o estudian. Así mismo, mientras estudian, reciben constantemente indicaciones de sus padres para que apoyen en cualquier otra actividad, como hacerse cargo de algo en la casa mientras ellos se ausentan. También se observa que los momentos de estudio se desarrollan de manera desordenada, pues a las interrupciones de los padres se suman las distracciones de los mismos niños y niñas cuando abandonan sus tareas para

Cuadro 14: Dinámicas escolares en Huaychao y Tinte

<i>Familia</i>	<i>Lugar</i>	<i>Nivel educativo</i>	<i>Minutos observados</i>	<i>% invertido dinámicas escolares</i>	<i>Cantidad dinámicas escolares</i>	<i>Actividad</i>	<i>Iniciativa</i>	<i>Apoyo</i>	<i>Proporciona el apoyo</i>
1	Huaychao	SIN – SIN	1755	2.1%	5	Tarea (4)	Hijos	NO	-
2	Huaychao	SIN – SIN	1225	12.6%	9	Tarea (8)	Hijos	SÍ	Tía/prima
3	Huaychao	SIN – CON	1280	3.5%	3	Tarea (2)	Hijos	SÍ	Padre
4	Huaychao	SIN – CON	1200	12.25%	6	Tarea (4)	Padre	SÍ	Hermanos
5	Huaychao	CON – CON	1225	7.9%	7	Tarea (5)	Hijos	NO	-
6	Tinte	SIN – SIN	1680	10.1%	12	Lectura (7)	Hijos	NO	-
7	Tinte	SIN – CON	1740	2.5%	3	Tarea (2)	Hijos	NO	-
8	Tinte	CON – CON	1705	2.1%	1	Tarea (1)	Hijos	NO	-
9	Tinte	CON – CON	1755	3.9%	3	Tarea (3)	Hijos	NO	-
10	Tinte	CON – CON	1935	1.8%	1	Tarea (1)	Hijos	NO	-

jugar. Así pues, las tareas y el estudio son actividades que se intercalan con el juego, el trabajo doméstico y el cuidado de hermanos menores.

Finalmente, la familia que en Huaychao presenta mejores resultados en términos de apoyo familiar, mayor número de dinámicas escolares observadas y uno de los mayores porcentajes de tiempo destinado a éstas, es una familia donde tanto madre como padre no tienen experiencia de educación formal. En Tinte, el caso con mejores resultados es nuevamente el de una familia donde ni padre ni madre han tenido experiencia educativa. De este modo pareciera, según lo registrado, que no existiría relación entre mayor nivel educativo de los padres y mayor presencia de dinámicas escolares en el hogar. Al parecer la ausencia de un tiempo destinado al estudio al interior de los hogares respondería a un patrón más cultural que individual.

Adicionalmente, dos días fueron dedicados a hacer un seguimiento del uso del tiempo de papás y mamás para analizar con qué actividades de los padres competían las escolares. Tal como se observa en los siguientes dos cuadros (17 y 18), las actividades escolares no son ni las primeras ni segundas en términos de ocupación del tiempo. Las actividades agrícolas en el caso de los padres y domésticas en el caso de las madres son las prioritarias. Las actividades secundarias son más heterogéneas, pero en todo caso no aparecen las escolares. Hay sólo dos familias cuyos padres realizan alguna actividad de ese tipo, pero ello no ocurre en el caso de las mamás.

Cuadro 15: Uso del tiempo de la madre

Familia	Nivel educativo	total minutos observados	I actividad de la madre	Tiempo ocupado	%	II actividad de la madre	Tiempo ocupado	%	Actividades educativas	
HUAYCHAQ	1	Sin Educación	510	Pastoreo	205	40.2	Cocina	110	21.6	0
	2	Sin Educación	540	Cocina	135	25	Lavado de ropa	90	16.7	0
	3	Sin Educación	510	Agrícola fuera de casa	135	26.5	Pastoreo	135	26.5	0
	4	Sin Educación	510	Cocina	192	37.6	Agrícola dentro de casa	110	21.6	0
	5	Con Educación	510	Agrícolas fuera de casa	245	48	Cocina	105	20.6	0
TINTE	6	Sin Educación	510	Cocina	230	45.1	Alimentación	70	13.7	0
	7	Sin Educación	510	Visita a un pariente	120	23.5	Cocina	110	21.6	0
	8	Con Educación	510	Recreativas	125	24.5	Agrícolas fuera de casa	80	15.7	0
	9	Con Educación	510	Cocina	220	43.1	Alimentación	68	13.3	0
	10	Con Educación	510	Cocina	120	23.5	Agrícolas dentro de casa	93	18.2	0

Cuadro 16: Uso del tiempo del padre

Familia	Nivel educativo	Total minutos observados	I actividad del padre	Tiempo ocupado	%	II actividad del padre	Tiempo ocupado	%	Actividades educativas	
HUAYCHAO	1	Sin Educación	510	Agrícolas fuera de casa	240	47.1	Pastoreo	160	31.4	0
	2	Sin Educación	480	Agrícolas fuera de casa	150	31.3	Descanso	75	15.6	0
	3	Con Educación	510	Mejoramiento de vivienda	270	52.9	Comercio	80	15.7	0
	4	Con Educación	510	Agrícolas dentro de casa	160	31.4	Búsqueda de leña	70	13.7	2
	5	Con Educación	510	Agrícolas fuera de casa	140	27.5	Recreativas	140	27.5	0
TINTE	6	Sin Educación	510	Agrícolas fuera de casa	325	63.7	Alimentación	60	11.8	0
	7	Con Educación	510	Cuidado de niños pequeños	100	19.6	Recreativas	90	17.6	1
	8	Con Educación	510	Agrícolas fuera de casa	290	56.9	Fiesta patronal	175	34.3	0
	9	Con Educación	510	Agrícolas fuera de casa	170	33.3	Comercio	150	29.4	0
	10	Con Educación	510	Agrícolas fuera de casa	125	24.5	Pastoreo/Participación comunitaria	70	13.7	0

VII. Conclusiones

El vínculo entre familia y educación es, según estos resultados, un proceso complejo. No necesariamente, al menos en la zona estudiada, existe una relación lineal entre una alta valoración de la educación, y el hecho de que la familia se involucre de acuerdo con el modelo escolar. Debido a ello, conceptos como el de capital social pueden ser limitados para entender la complejidad de dicho vínculo en zonas rurales, al menos si se asume que una familia de altas expectativas debería al mismo tiempo ser una familia que se involucra fuertemente con la escolaridad de sus hijos en el hogar. La idea de que las familias rurales se involucran con la escolaridad de sus hijos o hijas dada la alta valoración que le otorgan, no necesariamente corresponde con la realidad de las zonas estudiadas.

El estudio aporta cuatro conclusiones principales. La primera está relacionada con el tema de las aspiraciones ocupacionales futuras. En este estudio se observa que la mayoría de papás y mamás, al igual que los hijos o hijas, aspiran a que estos últimos sean profesores (en caso de los hombres) o profesionales de la salud (en caso de las mujeres). También se ha analizado la forma cómo se vinculan las aspiraciones de los adultos con las de los hijos, incluso cuando se controla por otras variables. En las distintas comparaciones, la aspiración del hijo se encuentra asociada con la aspiración del adulto.

La segunda conclusión es que dicha aspiración parece tener que ver con una alta valoración positiva de la educación. Esto, que se confirma en las entrevistas, también tendría que ver con razones instrumentales de las familias. De acuerdo con los entrevistados, los profesores y enfermeras son ocupaciones de prestigio pues tienen presencia en la zona y mayor seguridad para conseguir trabajo. La movilidad social se daría, al menos en el imaginario de sus pobladores, básicamente en el tránsito de hijo de trabajador agrícola a posible maestro o enfermera, siendo por ello las carreras más deseadas. En general, se podría considerar que las familias rurales tendrían mandatos culturales compartidos entre adultos e hijos, mandatos que además reflejarían tanto una alta valoración por la educación como una aspiración de movilidad social contextualizada para la zona.

En tercer lugar se concluye que esa alta valoración positiva de la educación contrasta con el análisis del apoyo en las actividades escolares. No se tiene evidencia de que las familias rurales entrevistadas y observadas desarrollen cotidianamente diálogos en el hogar, ni menos aún que dediquen tiempo a las actividades escolares de los hijos. El tiempo escolar es casi un tiempo inexistente, diluido en otras actividades cotidianas de los hogares.

En cuarto lugar se ha observado que ello ocurre tanto en familias educadas como no educadas. No pareciera ser entonces una diferencia individual, sino más bien un patrón cultural. Nuestro estudio en ese sentido confirmaría los argumentos sobre la naturaleza distinta de los procesos de aprendizaje en la zona rural. Aprender parece ser un proceso práctico y poco vinculado a lo que la escuela espera: la interacción concreta entre padre e hijo o maestro y estudiantes. Ese tipo de interacciones no ocurrirían en el hogar, por tanto hijos e hijas no hacen las tareas y tampoco tienen el apoyo de sus padres para eso.

Esa notoria ausencia de relaciones en el hogar vinculadas a temas escolares, ocurre simultáneamente a la participación de las familias en actividades de la escuela. La promoción de estas últimas (por ejemplo a través de los llamados CONEI) puede entonces no tener ninguna consecuencia práctica en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los niños y de las niñas. En las zonas rurales, la participación de las familias en la escuela parece tener un contenido más social, de mayor posicionamiento de la familia en la comunidad de la que forma parte para acceder a los beneficios que se difunden desde las escuelas.

Este estudio tiene otras consecuencias importantes de política. El modelo de la escolaridad supone que los procesos de aprendizajes son similares en ámbitos urbanos y rurales. Supone además que en sus hogares, niños, niñas y sus familias otorgan un rol importante a los procesos formales de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, ése parece ser un supuesto equivocado. Las familias pueden tener una alta valoración de la educación, pero eso no necesariamente significa compartir el modelo de aprendizaje que la escuela propone.

Si examinamos lo que los estudios sobre la problemática rural consideran acerca del poco uso del tiempo en la jornada escolar, y sumamos las

escasas actividades escolares que se realizan fuera de ella, podemos tener una razón adicional para entender por qué los estudiantes rurales tienen rendimientos con peores resultados que sus pares urbanos. En la zona rural el reto consiste entonces en traducir esa alta valoración por la educación en una lógica de aprendizajes escolares concretos. Eso pasa por adaptar la escuela al patrón cultural de las familias y no a la inversa (como se ha estado haciendo). Es preciso adaptar la escuela a la forma como se dan los procesos de aprendizaje en la zona rural, esto es orientados a actividades propias, como la agricultura, el uso libre del espacio, el juego.

Bibliografía:

- Ames, Patricia (2002). Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú. IEP-Colección Mínima
- Anderson, J. (2003). Entre cero y cien: socialización y desarrollo de la niñez temprana en el Perú. Informe de Investigación "Socialización y desarrollo infantil en zonas rurales en el Perú". MECEP-Ministerio de Educación.
- Benavides, M y Ñopo, H (2003). Gender and Education in Rural Primary Education: Attendance, Performance and Parental Perceptions. Educate Girls Globally- BID. Reporte de Investigación.GRADE
- Bod Barbara – Johnson y Marilyn Sass- Lehrer (2002). Family – school relationships: concepts and premises. Washington: Gallaudet University Laurent Clerc National Deaf Educational Center.
- Boletín Crecer #4. MINEDU: 2000
- Bello, Manuel y Villarán Verónica (2004). Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: dos escenarios en el Perú. Buenos Aires: IIEP – UNESCO – Sede regional Buenos Aires.
- Coleman, James (1988). Social capital in the creation of social capital. University of Chicago The American journal of sociology, vol.94.

- Coleman, James (1987). Families and schools. American Educational Research Association Educational researcher august – September 1987.
- Epstein, Joyce (2004). Involvement counts: family and community partnerships and mathematics achievement. The journal of educational research Bloomington: Mar/Apr 2005 Vol. 98, Iss 4, p.196 – 206
- Katsillis, J. Rubinson, R (1990). Cultural Capital, student achievement, and educational reproduction: the case of Greece”. En American Sociological Review, 55 (2).
- Lareau, Annette y Erin Mc Namara Horvat (1999). Moments of social inclusion and exclusion. Race, class and cultural capital in family- school relationships. Sociology of education 1999, Vol 72.
- Lareau, Annette (2002).Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. American sociological review, vol. 67
- Mickelson, R (2003). Gender, Bourdieu, and the Anomaly of Women’s Achievement Redux”. En Sociology of Education. Vol 76, No. 4. 2003
- Montero, Carmen (2002). Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Documento de trabajo 18. Lima: Ministerio de Educación.
- Romero, Ruperto (1994). CH’IKI Concepción y desarrollo de la inteligencia en niños quechuas pre-escolares de la comunidad de Titikachi. La Paz: Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.
- Silva, Gisele (2004). El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial. Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y la familia. En Martín Benavides (editor). *Educación, procesos pedagógicos y equidad: 4 informes de investigación*. Lima: GRADE.
- Taish, Julián (2001). Pedagogía ancestral Awajún. La elaboración de textiles y u enseñanza en as comunidades de Nueva Israel y Nueva Jerusalén. Tesis de Maestría. Cochabamba: Universidad Mayor de san Simón.

- Trapnell, Lucy (2004). Lenguaje y procesos de socialización: una aproximación crítica a los discursos y prácticas pedagógicas vigentes. EN: Kanatari. Año XXII 31 de octubre N 1050 Iquitos
- Uccelli, Francesca (1999). Educación y democracia en el sur andino: posibilidades y esfuerzos de las familia campesinas parta educar a sus hijos. EN: El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales. Martín Tanaka (ed.)
- Visscher, Paloma (2004). Sibling teaching in highland Perú: evidence and implications. Documento presentado en la reunión anual de AERA. Montreal, Canada.
- Zavala, Virginia (2002). Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos. Lima: Red para el desarrollo de la ciencias sociales.

Anexo 1: Instrumentos cualitativos principales para el análisis

FICHA DE OBSERVACIÓN DE ESPACIOS DE DIÁLOGO ENTRE PADRES E HIJOS		# de ficha																																				
<p>Indicaciones: Una ficha por momento de diálogo. Aquí lo importante es que el diálogo, al margen del tema se genere entre padre o/y madre e hijos/hijas Los momentos de diálogo se refieren a cualquier momento en que los padres e hijos conversen sin importar el tema de la conversación, por ese motivo el tema deberá especificarse . Si el momento de diálogo registrado en esta ficha se ha llevado a cabo mientras se desarrollaba una actividad educativa (estudio o tareas) se deberá indicar qué número de ficha de dinámicas familiares en torno al desempeño le corresponde</p>		Hora de inicio de sesión _____ Hora de fin de sesión _____																																				
		# de ficha del momentos de estudio que le corresponde _____																																				

<p>I. Datos generales del momento de diálogo</p> <table border="1"> <tr> <td>1 Familia</td> <td>6 Tema</td> </tr> <tr> <td>2 Observador</td> <td>7 Espacio de la casa</td> </tr> <tr> <td>3 Fecha</td> <td>8 Hora de inicio del diálogo</td> </tr> <tr> <td>4 # Momento de diálogo</td> <td>9 Hora de fin del diálogo</td> </tr> <tr> <td>5 Momento de desarrollo</td> <td></td> </tr> </table>			1 Familia	6 Tema	2 Observador	7 Espacio de la casa	3 Fecha	8 Hora de inicio del diálogo	4 # Momento de diálogo	9 Hora de fin del diálogo	5 Momento de desarrollo																											
1 Familia	6 Tema																																					
2 Observador	7 Espacio de la casa																																					
3 Fecha	8 Hora de inicio del diálogo																																					
4 # Momento de diálogo	9 Hora de fin del diálogo																																					
5 Momento de desarrollo																																						
<p>II. Espacios de diálogo</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">sobre calidez y calidad del diálogo</th> <th>X</th> <th>Comentario</th> </tr> <tr> <th>Momento</th> <th>cod</th> <th>opción</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2">Inicio de momento de diálogo</td> <td rowspan="2">Iniciativa</td> <td>1 lo inicia el hijo/hija.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2 lo inicia el padre/madre.</td> <td></td> </tr> <tr> <td rowspan="5">características</td> <td rowspan="5"></td> <td>3 padre/madre lo inicia preguntando de buena manera, con interés</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4 padre/madre lo inicia preguntando de mala manera, gritando, con desinterés</td> <td></td> </tr> <tr> <td>5 hijo/hija lo inicia contando de mala manera, sin ganas</td> <td></td> </tr> <tr> <td>6 hijo/hija lo inicia contando con entusiasmo, de buena manera</td> <td></td> </tr> <tr> <td>7 termina cuando el hijo/hija termina de contar.</td> <td></td> </tr> <tr> <td rowspan="4">Fin del momento de diálogo</td> <td rowspan="4"></td> <td>8 termina cuando el padre/madre pierde el interés</td> <td></td> </tr> <tr> <td>9 termina cuando otra persona interrumpe</td> <td></td> </tr> <tr> <td>10 termina cuando surge otra situación</td> <td></td> </tr> <tr> <td>11 termina cuando el padre/madre se retira</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			sobre calidez y calidad del diálogo		X	Comentario	Momento	cod	opción		Inicio de momento de diálogo	Iniciativa	1 lo inicia el hijo/hija.		2 lo inicia el padre/madre.		características		3 padre/madre lo inicia preguntando de buena manera, con interés		4 padre/madre lo inicia preguntando de mala manera, gritando, con desinterés		5 hijo/hija lo inicia contando de mala manera, sin ganas		6 hijo/hija lo inicia contando con entusiasmo, de buena manera		7 termina cuando el hijo/hija termina de contar.		Fin del momento de diálogo		8 termina cuando el padre/madre pierde el interés		9 termina cuando otra persona interrumpe		10 termina cuando surge otra situación		11 termina cuando el padre/madre se retira	
sobre calidez y calidad del diálogo		X	Comentario																																			
Momento	cod	opción																																				
Inicio de momento de diálogo	Iniciativa	1 lo inicia el hijo/hija.																																				
		2 lo inicia el padre/madre.																																				
características		3 padre/madre lo inicia preguntando de buena manera, con interés																																				
		4 padre/madre lo inicia preguntando de mala manera, gritando, con desinterés																																				
		5 hijo/hija lo inicia contando de mala manera, sin ganas																																				
		6 hijo/hija lo inicia contando con entusiasmo, de buena manera																																				
		7 termina cuando el hijo/hija termina de contar.																																				
Fin del momento de diálogo		8 termina cuando el padre/madre pierde el interés																																				
		9 termina cuando otra persona interrumpe																																				
		10 termina cuando surge otra situación																																				
		11 termina cuando el padre/madre se retira																																				

Momento	Cod	opción	X	comentario
Proceso de desarrollo del diálogo	desarrollo	padre/madre hace preguntas concretas y el hijo/hija responde (verticalidad)		
		12		
		padre/madre pide una narración abierta		
		13		
		hijo/hija comenta abiertamente sin esperar indicaciones del padre/madre		
		14		
		hijo/hija solo responde las preguntas del padre/madre		
		15		
		padre/madre responde a los comentarios del hijo		
		16		
		padre/madre no responde a los comentarios del hijo		
		17		
		padre/madre usa como ejemplos para su hijo su propia experiencia		
		18		
		padre/madre pone casos de otras personas como ejemplos para el hijo/hija		
		19		
		hijo/hija incluye preguntas al padre/madre en su narración		
		20		
		padre/madre pregunta sobre lo que cuenta el hijo/hija		
21				
hijo/hija habla con alegría/ tranquilidad				
22				
hijo/hija hablan con timidez				
24				
padre/madre escucha con interés				
25				
padre/madre escucha con desinterés				
26				
hijo/hija responde a las preguntas del padre/madre con tranquilidad				
27				
hijo/hija responde a las preguntas del padre/madre con nerviosismo				
28				
padre/madre felicita los comportamientos del hijo/hija				
29				
padre/madre corrige al hijo/hija con autoritarismo				
30				
padre/madre corrige al hijo/hija con calidez				
31				
padre/madre indica al hijo cómo debe comportarse la siguiente vez				
32				
III. Descripción detallada/ analítica				

[Nota: esta ficha se elaboró teniendo como base el protocolo etnográfico de observación y registro anecdótico de juegos cotidianos de Giselle Silva.

FICHA DE OBSERVACIÓN DINÁMICAS FAMILIARES EN TORNO AL DESEMPEÑO ESCOLAR DE LOS HIJOS	
	# de ficha.
Indicaciones: Una ficha por actividad.	Hora de inicio de sesión
La actividad se refiere a los momentos en los cuales se realizan las tareas o estudios, es decir, todo lo referente al apoyo escolar en la casa.	Hora de fin de sesión
En el caso particular de esta ficha de observación debe considerarse que pueden ser otros actores quienes acompañen el proceso de estudio de los niños/niñas, por ese motivo debe especificarse quiénes son los actores que participen y no olvidar explicarlo en la descripción del momento.	
Los diálogos que se desarrollen durante estos espacios deberán ser registrados en la ficha de observación de los espacios de diálogo. En caso de ser llenadas fichas de momentos de diálogo mientras se llena esta ficha de estudio se deberán indicar los números de las fichas de momentos de diálogo llenadas.	# de ficha de momentos de diálogo que le corresponde

I. Datos generales de la dinámica observada	
1 Familia	7 Actividad desarrollada
2 Observador	8 Lugar/espacio casa
3 Fecha	9 Personas que intervienen
4 # de actividad	
5 Hora de inicio	
6 Hora de fin	

II. Dinámicas de estudio y tareas			
momento	cod	Opción	x
Inicio de dinámica de estudio iniciativa	1	padre/madre inicia la dinámica de la tarea o estudio	
	2	niño/niña se sienta libremente a estudiar o a hacer las tareas (solo, sin pedir ayuda)	
	3	niño/niña pide ayuda al padre/madre o hermano/hermana para hacer las tareas o estudiar	
Características	4	padre/madre propone duramente el estudio (con gritos, insultos, intimidando a los niños)	
	5	padre/madre propone tranquilamente realizar las tareas o el estudio	
	6	es una rutina, el niño ya sabe que debe sentar a estudiar, nadie lo propone	

momento	cod	Opción	x	Comentario
Proceso de dinámica de estudio	7	niño/niña hace las tareas solo		
	8	padre o madre no ayuda al hijo/hija cuando estos les piden ayuda con tareas y estudio		
	9	padre o madre acceden a ayudar al hijo/hija cuando estos les piden ayuda con tareas y estudio		
	10	padre o madre acompañan en el proceso de estudio y tareas mientras realizan otras actividades		
	11	padre o madre se sientan y acompañan el proceso de estudio y tareas pero no participa		
	12	padre/madre ayuda corrigiendo la tarea terminada		
	13	padre/madre ayuda comentando lo que el hijo/hija va avanzando		
	14	padre/madre ayuda aportando información (especificar de dónde la saca)		
	15	el estudio fluye en tranquilidad		
	16	El padre/madre agrede al niño/niña que estudia (grito o físicamente)		
	17	niño/niña se distrae, juega, no hace las tareas, no obedece		
Proceso de dinámica de estudio/tarea	18	padre/madre indican que se termina el estudio o las tareas		
	19	niño/niña decide terminar la sesión de estudio o tarea		
causa (especificar cuáles)	20	estudio/tarea termina por discusión		
	21	estudio/tarea termina porque otra persona interrumpe		
	22	estudio/tarea termina porque se genera otra situación (surjimiento de situación importante)		
	23	cuentos		
	24	revistas		
	25	textos escolares		
	26	hojas elaboradas por el docente		
	27	radio, televisión		
	28	cuadernos		
	29	enciclopedias		
30	periódicos			
III. Descripción detallada. Nota: Esta ficha de observación fue diseñada en base al protocolo etnográfico de observación y registro anecdótico de juegos cotidianos de Giselle Silva y las opciones 16, 25, 26, 27 y 28 provienen de la guía de observación de aula del proyecto "Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho"				

Guía de entrevistas padres

I. Nivel normativo²²:

Sobre expectativas educativas familiares y transmisión.

1.1. Valor de la educación:

1. ¿Usted diría que ir a la escuela es importante para los niños?
 - a. ¿Por qué es importante estudiar?
 - b. ¿Usted diría que le trae un beneficio a su hijo el ir al colegio?
2. ¿Qué le gustaría que aprendiera su hijo en el colegio?
 - a. ¿Qué diría usted que aporta la escuela?
3. ¿Bajo qué circunstancias retiraría a su hijo/hija del colegio?
4. ¿Cuál cree usted que es su responsabilidad en la educación de sus hijos?
5. ¿Cuál cree usted que es la responsabilidad del Ministerio de educación?
6. ¿Cuál cree usted que es la responsabilidad de los profesores?
7. Muchas personas piensan que la educación es progreso ¿qué piensa usted de eso?
 - a. ¿Por qué?
 - b. ¿Siempre pensó así o ha cambiado?

1.2. Valoración de la educación que reciben sus hijos:

1. ¿Qué es lo más importante de lo que le enseñan a su hijo en el colegio?
 - a. ¿Por qué?
2. ¿Qué es lo menos importante de lo que le enseñan a su hijo en el colegio?
 - a. ¿Por qué?
3. ¿Por qué envía usted a sus hijos a esta escuela?

²² Las preguntas: 1.1.1.a, 1.1.2, 1.2.1 y 1.2.2 han sido sacadas del cuestionario de actitudes para padres de Giselle Silva (Silva, 2004).

4. ¿Por qué decidió que sus hijos fueran al colegio?
 - a. ¿Cómo tomó esta decisión? (contar el proceso)
5. ¿Cuándo una escuela es buena?
 - a. ¿Qué tiene que hacer/tener una escuela para ser buena?
6. ¿Cuándo una escuela es mala?
 - a. ¿Qué hace una mala escuela?

1.3. Experiencia educativa de los padres y madres:

1. ¿Hasta qué año estudió?
2. ¿Por qué dejó los estudios?
3. ¿Hasta qué año le hubiera gustado estudiar?
 - a. ¿Por qué?
4. ¿A usted le preguntaron qué quería hacer? (si quería dejar de estudiar)
 - a. ¿Cómo se decidían esas cosas en su casa cuando usted era niño?
 - b. ¿Quién decidía?
5. ¿Cómo eran su papá y su mamá con usted?
 - a. cálido, cariñoso, autoritario, gritaba, apoyaba, etc., si es necesario preguntar uno por uno. Primero el padre y después la madre.
 - b. ¿Lo ayudaban a estudiar? Describir el proceso y repreguntar para padre y madre (si no estudió saltar esta pregunta)

1.4. Expectativas de los padres sobre nivel educativo de los hijos:

1. ¿Qué nivel educativo quiere que sus hijos alcancen? (Repreguntar si es igual para mujeres y varones.)
 - a. ¿Por qué? Razones de porqué quiere este punto determinado de educación de sus hijos.
 - b. ¿Siempre tuvo esta expectativa o ha ido cambiando?
 - c. ¿Por qué?

II. Nivel relacional²³:

Sobre los espacios de apoyo y comunicación en torno a la educación entre padres e hijos.

2.1. Comunicación entre padres e hijos en el tema educativo:

1. ¿Sabe usted si a su hijo/hija le gusta estudiar?
2. ¿Qué nivel educativo cree usted que su hijo/hija quiere alcanzar?
3. ¿Le han dicho sus hijos lo que quieren hacer?
 - a. si quieren estudiar y por qué o si no quieren, sobre continuidad educativa.
4. ¿Le ha dicho a sus hijos lo que usted espera de ellos?
 - a. ¿cómo fue el diálogo si lo hubo?
5. ¿Les preguntó usted a sus hijos hasta qué año a ellos les gustaría estudiar?

2.2. Participación de los padres en la escuela:

1. ¿Sabe usted cómo les va a sus hijos en el colegio?
 - a. sobre las notas.
 - b. sobre los amigos o cómo se siente en el colegio.
2. ¿Asiste usted a las reuniones de padres de familia?
 - a. ¿Quién va? ¿papá, mamá, hermanos, otro pariente?
 - b. ¿Cómo deciden quién va a la reunión?
 - c. ¿Cómo son las reuniones?
 - d. ¿Le parece importante ir a las reuniones?
3. ¿Qué le han dicho en las reuniones sobre el desempeño de su hijo?
 - a. ¿Está de acuerdo con lo que le han dicho?
4. ¿Está usted contento con el/la profesor/a?
 - a. ¿Por qué?
5. ¿El colegio le pide que participe?
 - i. ¿De qué manera le piden que participe?
 - ii. ¿Qué le parece esto a usted?
 - iii. ¿Cómo le comunican que quieren que participe?

²³ Las preguntas: 2.3.1, 2.3.1.a, 2.3.2, 2.3.3, 2.3.5, 2.3.5.b y 2.3.5.c han sido sacadas de la guía de entrevista lúdica para padres de Giselle Silva (2004).

6. ¿Quién hace las tareas con su hijo?
 - a. ¿cómo le ayuda a hacer las tareas esa persona?
 - b. ¿Qué piensa de esto?

2.3. Sobre otras actividades de los hijos:

1. ¿Me podría contar qué suele hacer su hijo/hija después de llegar del colegio? (pedir descripción detallada)
 - a. ¿Con qué personas comparte ese tiempo?
2. ¿Qué hace durante los sábados y domingos?
3. ¿Qué es lo que más le gusta hacer?
4. ¿Qué es lo que menos le gusta hacer?
5. ¿Algunas veces su hijo tiene que faltar al colegio?
6. ¿Por qué falta la mayoría de las veces?
 - a. ¿Él/ella decide solo o ustedes se lo piden?

Anexo 2:**VARIABLES Y RESULTADOS DEL ANÁLISIS MULTIVARIADO****Variable dependiente***Ocupación aspirada por los niños*

- 1 Policías o militares
- 2 Profesionales relacionados a la salud
- 3 Profesores
- 4 Funcionarios Públicos, Técnicos, otros Profesionales y Empleados de Oficina
- 5 Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros

VARIABLES EXPLICATIVAS*Características de los niños/as y de los papás/as*

Sexo del niño/a

- 0 Mujer
- 1 Hombre

Edad del niño/a

- 0 Entre 13 y 17
- 1 Entre 7 y 12

Repetencia del niño/a

- 0 Repitió al menos una vez
- 1 No ha repetido

Educación de los papás

- 0 Primaria o menos
- 1 Secundaria o más

Educación de las mamás

- 0 Primaria o menos
- 1 Secundaria o más

Ocupación actual del encargado

- 0 Funcionarios públicos, Profesionales, Obreros o Trabajadores no Calificados
- 1 Agropecuarios y pescadores

Ocupación actual de la encargada

- 0 Funcionarios públicos, Profesionales, Obreros o Trabajadores no Calificados
- 1 Agropecuarios y pescadores

Aspiraciones educativas y ocupacionales de los papás/as para los niños/as

Hasta dónde quiere el encargado que estudie el niño

- 0 Secundaria o menos
- 1 Terciaria

Ocupación aspirada por los papás para los niños

- 1 Policías o militares
- 2 Profesionales relacionados a la salud
- 3 Profesores
- 4 Funcionarios Públicos, Técnicos, otros Profesionales y Empleados de Oficina
- 5 Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros

Ocupación aspirada por las mamás para los niños

- 1 Policías o militares
- 2 Profesionales relacionados a la salud
- 3 Profesores
- 4 Funcionarios Públicos, Técnicos, otros Profesionales y Empleados de Oficina
- 5 Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros

Resultados del logit multinomial

Número de observaciones	=	1126	Pseudo R2	=	0.12
LR chi2(68)	=	383	Log likelihood	=	-1410.96
Prob > chi2	=	0.00			

Variables explicativas	Ocupaciones aspiradas por los niños (Coeficientes)			
	Policías o militares	Profesionales relacionados a la salud	Funcionarios públicos, técnicos, otros profesionales y empleados de oficina	Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros
Sexo	1.55*	-0.42*	0.93*	1.46*
Edad	0.23	-0.39*	-0.46*	-0.74*
Repitencia	0.31	0.20	0.36*	-0.17
Educación encargado	0.06	0.08	0.21	0.05
Educación encargada	0.42	0.14	0.18	-0.04
Ocupación actual encargado	-0.53	0.01	-0.62*	0.02
Ocupación actual encargada	-0.15	-0.56*	-0.20	-0.31
Nivel educativo aspirado por encargado para el niño/a	-0.60	0.09	-0.38	-0.15
Nivel educativo aspirado por encargada para el niño/a	0.81	0.18	0.09	-0.35
Ocupación aspirada por encargado para el niño/a (cat 1)	2.09*	-0.53	0.67	-0.59
Ocupación aspirada por encargado para el niño/a (cat 2)	0.79	0.75*	0.25	0.29
Ocupación aspirada por encargado para el niño/a (cat 4)	0.78**	-0.25	0.64*	0.19
Ocupación aspirada por encargado para el niño/a (cat 5)	1.27*	-0.15	0.43	0.22
Ocupación aspirada por encargada para el niño/a (cat 1)	2.01*	0.75	1.04*	0.53
Ocupación aspirada por encargada para el niño/a (cat 2)	0.74	0.77*	0.37	0.22
Ocupación aspirada por encargada para el niño/a (cat 4)	0.95*	0.59*	0.82*	0.51**
Ocupación aspirada por encargada para el niño/a (cat 5)	0.57	0.30	0.52	1.61*
Constante	-4.68*	-0.45	-0.96*	-1.52*

Notas: 1/ La categoría base para la variable dependiente es: Profesores. 2/ La categoría omitida en ocupación aspirada por encargado y encargada es de: Profesores. 3/ Cat. 1: Policías o militares; cat. 2: Profesionales relacionados a la salud; cat. 4: Funcionarios públicos, técnicos, otros profesionales y empleados de oficina; y cat. 5: Explotadores agropecuarios, obreros, trabajadores no calificados y otros