

*Saberes previos y educación. Buscando un reconocimiento desde el género y
la cultura¹*

*Patricia Ruiz Bravo L²
Jose Luis Rosales
Eloy Neira*

La lucha por la educación en el Perú una larga data. Las poblaciones de comunidades campesinas reivindicaron el derecho a la educación incluso antes que su derecho a la tierra. Las expectativas de progreso ligadas al acceso a la escuela fueron enormes. No obstante, los resultados que hoy exhibe la escuela distan de las apuestas de las poblaciones campesinas. La calidad de la educación es pésima y a pesar de que la cobertura educativa es casi universal se verifica una exclusión al interior de la escuela. Los contenidos educativos son ajenos a las realidades campesinas y no se logra una articulación ni un diálogo de saberes como se propone retóricamente en la Ley General de Educación.

Es esta distancia entre escuela y comunidad rural el problema que hemos venido investigando en varias escuelas de zonas rurales del Perú³. A partir de estos estudios hemos constatado que, en general, los saberes previos de las culturas nativas quechuas y amazónicas no están siendo tomados en cuenta por las escuelas rurales sino más bien son, en muchos casos, negados e invisibilizados. Esto trae serias consecuencias para la relación entre las poblaciones nativas y la escuela. Los niños y niñas quechuas y kokama, por ejemplo, no se identifican con los conocimientos y metodologías utilizados en

¹ Esta ponencia es parte de una investigación mayor titulada Educación y cultura, la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje" (2005), (GRADE). La investigación completa será publicada próximamente por GRADE

² Socióloga, Profesora principal de la pontificia Universidad Católica del Perú

³ Proyecto "Reforma educativa y género" (2004), Fundación Ford; Proyecto "Proyecto "Género e interculturalidad: construyendo las bases para políticas públicas respetuosas de la diversidad" (2006), financiado por la Fundación Carolina y la Dirección Académica de Investigación de la PUCP.

los procesos de enseñanza aprendizaje, ni con la escuela misma. Esto trae como resultado que los y las niñas vean a la escuela como un espacio ajeno y distante. Lo que se les enseña no adquiere sentido y ello, hipotetizamos, puede explicar el desinterés y los bajos rendimientos que ellos y ellas exhiben en las pruebas de evaluación nacionales e internacionales.

Esta situación adquiere una especificidad si observamos esta realidad con “ojos de género”- De hecho los saberes femeninos, ligados a las esferas económica, política y social, no sólo son invisibilizadas sino consideradas “trabas” para el aprendizaje. En este contexto la ponencia que presentamos analiza los saberes previos de las poblaciones de dos comunidades una quechua (canas) y otra Amazónica (Nauta) quechuas y amazónicas identificando la dimensión de género así como la manera en que estos saberes son vistos por los/las docentes. El objetivo principal es mostrar la existencia de otras formas de conocimiento y aprendizaje, prácticas culturales significativas que, a pesar de su pertinencia y relevancia, son excluidas del espacio escolar. Al negarse un diálogo de saberes se reproducen las brechas sociales y la exclusión de las poblaciones rurales de culturas distintas a la criolla occidental y hegemónica.

Los saberes previos.

Al inicio del estudio tomamos como referente un artículo de Moreira donde señala, citando a Ausubel, que:

“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello” (Moreira 2004).

En principio nuestro interés fue analizar aquello que los niños y niñas saben, observando de qué manera estos conocimientos eran incluidos en el currículo escolar local y en las prácticas docentes. Si bien no nos hemos alejado totalmente de este principio, sí hemos puesto en cuestión la interacción que se da entre la escuela y los saberes previos. De hecho al acercarnos a los saberes previos de estas poblaciones nos encontramos que el tema se vincula además al re-conocimiento de las otras culturas como válidas. El estudio pasó así de un tema pedagógico (como enseñar mejor) a uno político –cultural. Antes de presentar algunos hallazgos recogidos en las zonas de estudio queremos hacer algunas precisiones sobre los “saberes previos”.

Un primer punto es la validez de los conocimientos. No es nuestra intención afirmar que todo lo que viene de matrices culturales diferentes sea válido, ni que deba ser asumido a-críticamente por la escuela y la sociedad. Muchas dimensiones de la visión e interpretación del mundo de las comunidades y grupos entrevistados pueden impedir la felicidad y el bienestar de las personas. Es el caso de la presencia del machismo, la violencia, la discriminación y el autoritarismo que afectan la “vida buena”. Las comunidades están atravesadas por conflictos y contradicciones y en su seno se libran también batallas políticas por la equidad. En estos casos las escuelas deberían contribuir en diálogo con estos “saberes” a una deconstrucción de los mismos. No obstante existen muchos saberes que, por el contrario, son fuente de autoestima y reconocimiento. Comprender desde el inicio esta complejidad es sumamente importante para evitar idealizaciones o rechazos “previos” a los saberes

previos. De este modo se estará alerta frente a los universalismos pero también frente al relativismo cultural (Portocarrero 2004)⁴

Por otro lado, hay que considerar que lo que hemos denominado “saberes previos” es resultado de procesos de interacción social en el espacio y en el tiempo. En Canas y en Nauta estos saberes se constituyen tanto en relación con los grupos comunales como en contra de ellos. Las comunidades visitadas no son tampoco homogéneas y en su interior diversas voces son posibles. Se trata pues de saberes que se transforman históricamente. En ocasiones se enriquecen y en otras tienden a desaparecer en relación con las necesidades, intereses y significados que las poblaciones les atribuyen. En las citas que siguen se observan claramente estos cambios:

Mira, tus abuelos a mí me trataban así. A ustedes no los hago así. Más bien ustedes tienen todo el tiempo para poder hacer sus tareas. Entonces deben cumplir (padre de familia, Canas).

¡Para qué van a estudiar las mujeres! Más es varones que estudien. Así antes era así pe (madre de familia, Canas).

Es menester pues, alejarse de la idea de saberes previos como sinónimo de saberes precolombinos como si fuesen los únicos válidos y vigentes. Esta es una tendencia que se encontró en algunos docentes para quienes los verdaderos saberes eran “ancestrales”, “antiguos”, “incaicos” desconociendo así los cambios y procesos de producción de saber en los últimos 500 años.

Los saberes previos no incluyen solamente aquello que es “previo” al ingreso al sistema escolar, sino los que se producen a lo largo del periodo escolar pero fuera de su espacio. Estos pueden ser conocimientos específicos pero también formas de proceder, gestionar, enseñar y aprender. Se trata de dinámicas

⁴ Para este estudio se ha privilegiado el análisis de los saberes “positivos” y la manera en que se incluyen en la

sociales en las cuales los y las niñas se encuentran en redes sociales e intercambios en los que permanentemente se producen y revisan saberes sobre las diferentes dimensiones de la vida. Estos saberes se aprenden en la práctica —en las comunidades— pero también en la interacción con otras instituciones sociales y políticas, públicas y privadas, como las ONG, las iglesias, los proyectos del estado, etcétera. En el caso de Gumercinda:

A mí me gusta siempre así participar en algo. Nos hemos organizado y nos han enseñado también que hay que ordeñar, cómo hay que tratar a los animales, así. Entonces eso es lo que tenía experiencia. Me han hecho preguntas, la señora enfermera también había venido, me ha hecho preguntas. Es bueno pa' los niños. Todas esas preguntas había. Yo le he contestado tal como es ¿no? Y entonces he ganado, entonces todo mi grupo estaba feliz, alegres están hasta el este... señor del esto, ese facilitador del Corredor Puno-Cusco. Él también estaba contento ¡qué bien había expuesto pues! Y así pue'. Entonces así hemos estado. Entonces yo puedo enseñar a cualquiera... de esa parte no me gusta ser egoísta" (madre de familia, Canas).

Los saberes previos están encarnados en personas y en costumbres. No se trata de ideas sueltas, sino de prácticas cotidianas que en muchos casos — como hemos señalado— no son reconocidas como saberes por la propia población. Estos incluyen conocimientos específicos pero también habilidades, actitudes, formas de comunicar, escuchar, aprender y enseñar. Son pues, saberes que permiten ser/estar en el mundo y suponen diversos niveles de complejidad.

Género y saberes previos

Las relaciones poder-saber tienen una dimensión de género. Así, la dicotomía masculino-femenino es un patrón de clasificación de los saberes que se produce en muchas sociedades.

escuela. Pensamos sin embargo que habría que ver de qué manera la escuela se apoya en las otras dimensiones culturales y la manera en que las trabajan.

El concepto de sistema de género da cuenta de la dimensión estructural del género en las relaciones de poder y, por lo tanto, en las relaciones sociales. En este sentido, son dos las características de este concepto que nos interesa resaltar. En primer lugar, su ya mencionado carácter estructural en la vida social. En segundo lugar, su omnipresencia en la vida cotidiana y la importancia que tiene para su reproducción, que se da mediante la reiteración performativa (Butler 2001). En un trabajo anterior en el que se evidenció el carácter androcentrado del sistema educativo nacional⁵ (Muñoz, Ruiz-Bravo, Rosales 2005; Muñoz Rosales, Ruiz-Bravo 2005), señalábamos a propósito del currículum:

El enfoque de la educación que se expresa en las políticas y en particular en los currículos, privilegia un tipo de conocimiento que desconoce —en la práctica— la diversidad. Se impone una forma de acercamiento a la realidad y de conocer que privilegia a un sujeto cognoscente distante del objeto que es conocido, reproduciéndose así el paradigma científico positivista surgido en el siglo XIX. Este sujeto cognoscente, aparentemente neutro, expresa, en realidad, la mirada de un varón blanco, occidental y heterosexual (Muñoz, Ruiz-Bravo, Rosales 2005: 160).

En general, en cuanto a los saberes previos y su dimensión de género, podemos afirmar que (1) existen saberes previos diferenciados según se consideren masculinos o femeninos, y (2) los saberes previos identificados como femeninos son menos reconocidos que los masculinos, tanto en la escuela como en la propia autorrepresentación de las mujeres. En particular, los conocimientos productivos de las mujeres fuera del ámbito identificado con lo doméstico no son reconocidos. Para la escuela, si los hombres rurales no

⁵ Esta situación se remonta hasta los orígenes de la escolaridad peruana y su carácter de exclusividad para los hombres. Posteriormente, el ingreso de las mujeres implicará espacios escolares y currículos diferenciados-jerarquizados que seguirán reproduciendo esta situación de manera soslayada hasta nuestros días. La estereotipia en los textos escolares y el currículo oculto serán mecanismos para asignarle a cada sexo su lugar en la jerarquía social (Anderson y Herencia 1982; Tovar 1997, 1998).

saben, solo trabajan; las mujeres rurales no saben ni trabajan, solo “se dedican a la casa” (Córdova 2004).

En este sentido, desde nuestra primera visita a la zona de Canas, encontramos, al igual que en el caso de las mujeres de Puno estudiadas por Ruiz-Bravo (2003), y de Bambamarca estudiadas por Córdova (2004), la fuerte presencia de las mujeres en el comercio en las ferias. Esta es una actividad donde las mujeres consideran que ellas tienen mejores aptitudes:

— *Sí pero, ¿quién administra mejor la venta o la compra? ¿Quién tiene mejor ojo?*

— *La mujer pues. ¡Sí! ¡Así es!*

— *¿Y por qué cree que es la mujer*

— *Porque hay veces la mujer ¿no?, ya cuando te ganas, ves tu ganancia, entonces ya pues ¿no?, tratas de economizar ¿no?, compras pa’la casa bueno, lo que falta ¿no?, verdura o algo, carne. Pero en cambio hay veces el varón no es así, el varón bueno, si gana, ve su ganancia hay veces para chupar (madre de familia, Pampamarca).*

En esta zona eran las mujeres quienes tenían a su cargo el comercio en las ferias. En las comunidades visitadas, nuestras entrevistadas nos hablaban de su trabajo como comerciantes. Algunas, desde muy jóvenes, se habían dedicado a esta actividad incluso por mandato de sus familias. Aquellas que dejaron el comercio recordaban su participación en el mismo como gratificante. Es importante mencionar aquí nuevamente que este trabajo —percibido como positivo por las mismas mujeres— no es reconocido en la escuela, reproduciéndose así una visión etnocéntrica de los roles de género. Los y las docentes al ser preguntados sobre este tema circunscribían las labores de las mujeres al espacio doméstico y a las tareas asociadas al mismo.

En el caso del comercio, los saberes previos de las mujeres de Canas se alejaban de los “saberes previos tradicionales”. Se trataba de saberes “actuales”, provenientes de la cultura productiva del minifundio, extendidos a

zonas urbanas mediante redes sociales de una comunidad ya desterritorializada que desvanece la oposición rural-urbano.

En el caso de Nauta, los saberes definidos como “femeninos” estaban relacionados con el cuidado del cuerpo y la salud. Por ejemplo, muchas prácticas médicas no occidentales están en manos de mujeres. Según Julia, médica vegetariana de Iquitos⁶, esto es así porque, “los hombres no saben escuchar cuáles son tus problemas”⁷. Las capacidades relacionadas con la escucha, la empatía, el cuidado, son centrales en este campo, pues la salud es percibida como integral, siendo las mujeres las encargadas de practicarlas y reproducirlas. Esta situación es similar en Canas, aunque no de manera tan evidente como en el caso de Nauta. El cuerpo y la salud son metáforas con las que las mujeres hacen referencia a distintos campos y procesos, entre los cuales está su escolaridad:

Del colegio... Sí, yo tenía muchas ansias de estudiar, eso me soñaba ¿no?, con... o sea medicina, medicina yo soñaba, estudiar medicina, yo quiero estudiar medicina, quiero curar a las personas, hacer sanar. Eso era mi intención de mí. Y a veces ¿no?, un poco también me desanimé porque uno de mis primos ha sufrido un esto, una enfermedad, no sé, como un accidente, algo así y necesitaba sangre, entonces yo tenía ese corazón ¿no?, por una persona yo puedo dar lo que tengo, aunque más mucho lo que más me cueste ¿no?, y he dado mi sangre, entonces necesitaba harta sangre para su operación, entonces yo le donado mi sangre entonces desde esa fecha me sentí débil, ¡débil me sentía! Y cuando estudiaba también todavía me he presentado en un instituto así en particular, de repente puedo estudiar en ese instituto diciendo porque ya me sentí débil ya entonces ya no pude (madre de familia, Pampamarca).

Aunque no están reconocidos como tales, los saberes femeninos y el papel que desempeñan en la producción y reproducción de las poblaciones visitadas, son espacios de agencia para las mujeres. Esto les permite negociar, participar en

⁶ Conversación personal.

⁷ Conversación personal.

la toma de decisiones en el hogar y en el espacio público —aunque en este la presencia mayoritaria y las voces hegemónicas sean de hombres.

Los docentes frente a los saberes previos

En la mayoría de los testimonios, la relación que se establece entre docentes y padres/madres de familia es funcional a los requerimientos de la institución educativa⁸. Son muy pocos los docentes que reconocen en padres y madres de familia conocimientos, habilidades, saberes dignos de ser incorporados en la malla curricular. Los padres/madres deben cumplir un rol subsidiario reproduciendo en la casa un espacio escolar necesario para las “tareas”:

Nos piden que nosotros tenemos que apoyar a nuestros hijos en hacer cumplir las tareas, mandar de repente temprano, a la hora exacta y de repente mandar aseados... Más que todo son las acciones que nos piden como apoyo (padre de familia, Canas).

Este tipo de vínculo instrumental de docentes a padres y madres pone de manifiesto la ausencia de un reconocimiento y de la falta de inclusión de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Por el contrario, por la manera en que estas prácticas se llevan a cabo, los niños/niñas aprenden a des-conocer los saberes de sus progenitores los cuales no son ni importantes ni valiosos. En un esfuerzo por sistematizar los discursos de los/las docentes sobre los saberes previos, hemos encontrado cuatro tipos:

1. *Tolerancia*. Se sabe que existen saberes en los/las niñas pero no se incluyen de manera sistemática en el currículo pues no se consideran relevantes para el aprendizaje. Usualmente se incorporan tangencialmente en espacios extracurriculares.

2. *Negación*. Tanto los docentes como los niños/niñas y también los padres y madres de familia niegan los saberes que tienen. No los reconocen como

tales. En la mayoría de los casos se debe a que “no saben cómo enseña la escuela” o la manera en que “debe hacerse”.

3. *Forclusión*⁹. Tomamos el concepto de *forclusión*, de origen psicoanalítico, para aludir a un proceso inconsciente de negación de saberes. La “forclusión” supone que un sujeto no percibe un objeto que está en su campo visual y, por lo tanto, es incapaz de nombrarlo

4. *Reconocimiento*. A pesar de no ser la mayoría hemos encontrado docentes y que están en un proceso de reflexión sobre los saberes previos. En líneas generales, se utiliza la frase “saberes previos” para dar cuenta de hechos o datos locales (como plantas, animales de la zona) y se reconoce la necesidad de incluirlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula:

“Lo que es cierto también es que hay muchos de nosotros -me voy a incluir- que no estamos manejando bien ese proceso de diversificación... realmente a veces seguimos pensando que lo que viene de Lima es lo máximo de repente, es lo único ¿no?, pero creo que no es así, ¿no? Entonces nosotros, nuestra responsabilidad como maestros, creo que nos falta investigar más, sistematizar el conjunto de nuestras experiencias, costumbres y hechos de esta zona para comprenderlos, incorporarlos realmente ¿no? (docente, Canas, 27 años de edad)

Para concluir queremos señalar la importancia de que la escuela incluya de manera activa los saberes de las comunidades en las que se inserta. Se trata de saberes-otros que deben ser reconocidos como válidos y con los cuales es preciso establecer un diálogo que permita a construcción de una sociedad que incluya efectivamente- y no sólo de manera cuantitativa- a estas poblaciones.

⁸ Para la mayoría de docentes entrevistados el rol de los padres/madres de familia se debe centrar en apoyar al maestro en lo que él les pide.

⁹ Agradecemos a Tesania Velásquez por su contribución en la elaboración de este concepto.

Bibliografía

- Anderson, Jeanine y Christina Herencia. *La imagen de la mujer y del varón en los*
- Butler, Judith. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México D.F.: Paidós, 2001.
- Butler, Judith. *Undoing Gender*. Nueva York y Londres: Routledge, 2004.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. *Informe Final*. Lima: CVR, 2003.
- Córdova, Gavina. "No le enseñan las cosas para pasar la vida, solo le enseñan a leer y escribir. Reflexiones sobre la escuela". www.utexas.edu/cola/lillas/centers/claspo/spanish/pueblosindgponencias.htm, 2004.
- Córdova, Luciana. "(Re)Definiendo identidades: mujeres campesinas, organización y desarrollo". www.utexas.edu/cola/lillas/centers/claspo/spanish/pueblosindgponencias.htm, 2004.
- Escobar, Arturo. "Worlds and Knowledges Otherwise: The Latin American Amsterdam modernity/coloniality Research Program". Cuadernos del CEDLA (), N.º 16, 2004. Versión revisada de la ponencia presentada en el Tercer Congreso Internacional de Latinoamericanistas en Europa, Amsterdam, julio 3-6, 2002.
- Mc Laren, Peter. *Pedagogía, identidad y poder. Los educandos frente al multiculturalismo*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, 2003.
- Moreira, Marco Antonio. *El aprendizaje significativo según la teoría de Ausubel*. En: Pontificia Universidad Católica del Perú. *Programa de capacitación docente – verano 2004*. Lima: PUCP, 2004.
- Muñoz, Fanni, José Luis Rosales y Patricia Ruiz-Bravo. "¿La igualdad del otro carente? Género, equidad y reconocimiento en las políticas educativas peruanas". Ponencia presentada en el Seminario "Equidad, Desarrollo y Políticas Educativas", Octubre del 2005, mimeo.
- Muñoz, Fanni; Patricia Ruiz-Bravo y José Luis Rosales. *Reforma educativa y género. Un estado de situación en Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Informe de Investigación. Lima: PUCP, 2005 (mimeo).
- Neira, Eloy. "Del silencio a la acción". Informe de Evaluación. Iquitos-Lima: Minga Perú, Fundación Ford, 2001.
- Oxa, Justo. "(Des) encuentros entre la oralidad y la lectoescritura en las niñas y niños de la comunidad de Huantura". Informe de investigación. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, Facultad de Educación, 2005.
- Portocarrero, Gonzalo. "Hacia una (re)construcción de un concepto de cultura y de crítica cultural". En: *Rostros criollos del mal. Cultura y transgresión en la sociedad peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.
- Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Lander, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Bs. As.: CLACSO, 2000, pp. 201-246.
- Ruiz-Bravo, Patricia. *Identidades femeninas, cultura y desarrollo. Un estudio comparativo en el medio rural peruano*. Tesis doctoral. Lovaina: Université Catholique de Louvain, 2003.
- Tovar, Teresa. *Las Mujeres Están Queriendo Igualarse. Género en la Escuela*. Lima: TAREA, 1997.
- Tovar, Teresa. *Sin querer queriendo. Cultura docente y género*. Lima: TAREA, 1998.