

# Creación de escuelas, mitos y cambios culturales en la sierra de Piura

*Alejandro Diez Hurtado*

La generalización de la educación escolar es sin duda uno de los procesos más espectaculares del espacio rural peruano de las últimas décadas. Entre 1970 y 1990, la cantidad de alumnos y de profesores se ha duplicado, provocando una expansión sin precedentes del sistema de educación pública (Ansión y otros 1992: 34). Este incremento de la escolaridad ha respondido tanto a las políticas públicas por expandir el nivel educativo y al incremento de las inversiones realizadas por las agencias del Estado en el sector educación (al menos en cifras absolutas), como también a un cambio en las actitudes de la población frente a la educación.

Por esta circunstancia, y dado que la educación —y la escuela— son, por un lado, valorados de manera diferenciada por la población de acuerdo a los momentos históricos, los contextos culturales y las coyunturas, y, por el otro, sujetos de políticas públicas (ergo, de la intervención de agentes externos), pueden convertirse en un sujeto privilegiado para el análisis de los mecanismos de transformación social y cultural de la sociedad rural peruana.

Este artículo pretende, pues, una aproximación a la problemática de la escuela en el medio rural. El análisis del proceso de escolarización y el de las manifestaciones cotidianas del fenómeno escolar en el distrito de Pacaipampa (sierra de Piura), me permitirá mostrar algunos de los elementos que intervienen en su definición y algunos de los aportes posibles del análisis (antropológico) para la comprensión de los mismos.

A lo largo de las siguientes páginas intentaré mostrar cuatro cosas: 1) que las actitudes y percepciones de la población frente al fenómeno educativo han cambiado según los contextos históricos y las coyunturas, 2) que en el proceso de expansión de la escolaridad intervienen una serie de factores extraeducativos, 3) que el funcionamiento de las escuelas contemporáneas depende no sólo de problemas de infraestructura y formación docente sino también de una serie

de factores culturales y, finalmente, 4) que la escuela es hoy en día uno de los principales vectores de formación de nuevas identidades en el espacio rural.

La información utilizada en este trabajo proviene de tres tipos de fuentes: una serie de cartas y documentos históricos relativos a las escuelas fechados entre los primeros años del siglo hasta 1960, la colección de Diagnósticos Situacionales del distrito de Pacaipampa de 1982 y la información etnográfica recogida durante un trabajo de campo realizado entre 1991 y 1993.

## MITOS SOBRE LA ESCUELA Y UNA PROPUESTA DE APROXIMACIÓN

En general, en lo referente a la educación, a la escuela y a los conocimientos que ésta transmite, las actitudes de los campesinos han sido diversas y variables a lo largo del tiempo. Algunas veces, los investigadores hemos tendido a presentarlos como antagonicos, ubicándolos en dos polos: de un lado estaría una actitud de miedo y de rechazo, teñida, no obstante, de respeto; del otro lado, se ubicaría el deseo manifiesto de apropiarse del saber del grupo dominante. La primera actitud, explicada a partir de un mito quechua, sería muy antigua y tendría sus orígenes en la historia de la separación y dominación establecida entre el mundo indígena y el español (luego occidental, a secas) y simbolizaría el distanciamiento o la separación entre dos civilizaciones y dos culturas, quizá también entre dos lenguas. La segunda busca, más bien, explicar por qué, desde la década del treinta de este siglo, grupos de campesinos vienen esforzándose por acceder a la educación para sus hijos, construyendo escuelas e incluso pagando a profesores particulares. Se ha anotado además que esta última actitud puede corresponder sea a una pérdida de la identidad por la adopción de usos, costumbres y expectativas propias del mundo occidental, sea a la búsqueda de un equilibrio o complementariedad entre el polo tradicional y el polo moderno (Ansión 1994: 92-93).

Independientemente de los diferentes puntos de vista, ambas actitudes se sustentarían en una visión mítica del mundo: de hecho, los investigadores las hemos bautizado como “*el mito de la escuela*” y “*el mito del progreso*”, respectivamente. Del mismo modo, ambas presuponen la separación previa de dos mundos o, en todo caso, de dos grupos étnicos. Como ya ha sido bien subrayado, para comprender el fenómeno es necesario aproximarse a los efectos y las consecuencias de la escuela sobre las representaciones y las actitudes de los alumnos y sobre aquellas de sus padres (Ansión 1994: 95), pero ello es insuficiente. En mi opinión, es necesario también prestar atención a los cambios observables en la sociedad que puedan ser atribuidos a dicho fenómeno.

¿Cómo analizar, pues, el cambio educativo? ¿Cómo analizar los efectos del proceso de escolarización sobre el conjunto de la sociedad rural peruana? ¿Cuál puede ser el aporte específico de la antropología en este análisis? Mi propuesta es atacar el problema a dos niveles: por un lado, desde la percepción del fenómeno por parte de los diversos agentes que intervienen, es decir, analizando cómo son vistas la escuela y la serie de elementos que le son afines; nos moveríamos aquí en el plano del discurso, de lo que se dice de la escuela. Por otro lado, ocupándonos del efecto de la escolarización y de la escuela sobre las relaciones sociales cotidianas, ver cómo ésta afecta las instituciones o los comportamientos de los campesinos; estaríamos aquí en el plano de los fenómenos observables, plausibles de evaluación y eventualmente de medición.

Como ya he mencionado, este trabajo pretende ser un ensayo de aproximación al problema a partir del análisis de la escuela en el distrito de Pacaipampa, en la sierra de Piura<sup>1</sup>. Primero, analizaré la percepción que los campesinos tienen de la escuela —y de la educación— enmarcándola en el proceso de escolarización del distrito desde principios de siglo hasta nuestros días, en un intento de análisis histórico-explicativo. Luego me ocuparé de describir algunos elementos del fenómeno educativo hoy en día, a partir de la breve descripción etnográfica del funcionamiento de algunas escuelas. Finalmente, y a partir del análisis de los mensajes expresados en las celebraciones públicas, me ocuparé de los posibles efectos del fenómeno escolar en el imaginario y en el comportamiento de los actores sociales.

## EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN Y LAS DIVERSAS ACTITUDES FRENTE A LA ESCUELA

La escolarización de los distritos del departamento de Piura fue una preocupación constante de los consejos municipales desde mediados del siglo XIX. En un inicio, con raras excepciones, la oferta y la demanda de educación eran más bien tímidas, y el interés de la educación manifestado en los discursos de las

- 
1. El distrito de Pacaipampa se encuentra en la parte alta de la cuenca del río Quiroz, a 4 grados 59 minutos de latitud sur y 79 grados 41 minutos de longitud oeste. Se ubica al sudeste de la provincia de Ayabaca. Tiene una extensión de 981,5 km<sup>2</sup>, una población de 23 995 habitantes (según el censo de 1993), una densidad poblacional de 24,4 habitantes por km<sup>2</sup> y una tasa de crecimiento de 1,1% anual. La población es en su mayoría rural. El pueblo de Pacaipampa, capital y única población urbana del distrito, cuenta con 869 habitantes (3,6% del total); el resto de la población se halla repartida entre los más de 80 caseríos en los que se descompone su extenso *hinterland* rural.

autoridades y en los informes de los prefectos contrastaba con la ausencia de recursos económicos para gastos escolares tan elementales como el sueldo del maestro. La educación escolarizada alcanzaba a un reducido número de alumnos que asistían a alguna de las pocas escuelas existentes en la capital del departamento y en algunos distritos de la costa (Diez 1992: 54). Un poco más tarde, ya a inicios del siglo xx, asistir a la escuela será un fenómeno cotidiano en las villas de Huancabamba y Ayabaca, capitales de las provincias de la sierra.

En cambio, a nivel de los distritos, el aislamiento de los pueblos y la insuficiencia del presupuesto destinado a la educación convertían la enseñanza en una actividad esporádica. Estas circunstancias, sumadas a la resistencia de los campesinos para enviar a sus hijos a la escuela, determinaron que su implantación en las zonas rurales fuera lenta y conflictiva. La insistencia de las autoridades frente a la población conminándola a enviar a estudiar a los niños contrastaba con la precariedad de condiciones en las que funcionaban las escuelas, cuando funcionaban. En 1904, por ejemplo, el alcalde de Pacaipampa sostenía que la escuela no abría sus puertas porque era imposible encontrar un preceptor<sup>2</sup>; algunos años después (1919) cuando el alcalde solicitó materiales de enseñanza al concejo provincial, se le contestó que ya se había mandado algo en años anteriores y que sentían *“no poder remitirles de todos los artículos que piden por carecer en lo absoluto de ellos”*<sup>3</sup>.

Pero aun cuando las escuelas del pueblo de Pacaipampa (una prevocacional de varones y otra de mujeres) conseguían mantener preceptores permanentemente y lograr cierta continuidad, las padres de familia no enviaban a sus hijos a la escuela: medidas como la de 1918, por la que el alcalde de Pacaipampa dio diez días de plazo, bajo pena de multa, para que los padres inscriban a sus hijos, no tenían mayor efecto, por lo que el número de alumnos era siempre reducido. En 1926 la prevocacional de varones no tenía sino quince alumnos, y siete años después, el preceptor solicita que *“se hagan severas reconvenciones a los padres de familia, en especial a los del campo”*, para que envíen a su hijos *“pues se hace abominable el estado de incivilización de la gente indígena, por consiguiente hay que hacer un bien a la patria y a la humanidad sacando a esa gente de la estúpida ignorancia en que viven”* (1933)<sup>4</sup>.

---

2. Salvo indicación contraria, las referencias citadas en el texto provienen del legajo “Correspondencia del distrito de Pacaipampa” existente en el archivo departamental de Piura (ADP). Las citas corresponden a cartas y comunicaciones fechadas en los años señalados en el texto o a pie de página.

3. ADP. Correspondencia Pacaipampa, 1919.

4. ADP. Correspondencia Pacaipampa, 1933.

Cuando poco a poco se logró estabilizar la población escolar en la capital del distrito, el problema de la asistencia de los alumnos era aún el dolor de cabeza de las recientemente creadas escuelas rurales. Los preceptores de Cumbicus, Silahuá, Tamboya, Palo Blanco y de otros caseríos se quejaban tanto de la inasistencia de los alumnos como de la oposición e incluso de las agresiones de las que les hacían objeto los campesinos.

Llama la atención que la oposición de los campesinos aparezca relativamente organizada y, si no dirigida, por lo menos alentada por los personeros comunales u otras autoridades. En 1942, los envarados de Cumbicus arrancaron de la puerta de la iglesia el cartel sobre la apertura del año escolar; cabe mencionar que en este caso la “resistencia” llegaba hasta el hostigamiento, pues el año anterior habían sacado parte de las tejas del techo de la escuela y utilizado el local como corral<sup>5</sup>. Es quizá pertinente especificar que estas expresiones de hostilidad afectaban sobre todo a las preceptoras de las escuelas rurales.

¿Qué hay detrás de actitudes como estas? ¿Por qué los campesinos se resistían a enviar a sus hijos a la escuela? En la época, las respuestas eran diversas. Para los preceptores se trataba de un problema de insubordinación por parte de los indígenas: el de Silahuá sostenía que “*lo que pasa es que son desobedientes y no les gusta cumplir con nada*” (1938), mientras que la de Cumbicus argüía que “*la gente de este lugar no obedece orden de autoridades, creen que no tienen quien les domine ni les haga cumplir sus deberes*” (1942)<sup>6</sup>.

Para los campesinos las razones eran otras: en 1938 Juan Francisco Tocto, comunero y teniente gobernador de Silahuá, convencido de la necesidad de la educación escolar, notificaba e insistía entre los campesinos para que enviaran a sus hijos. Pero “*casi todos ellos se niegan, alegando que la mayoría de los personeros les ha dicho que no es fuerza que manden a sus hijos a la escuela porque se privan de su servicio en un tiempo tan escaso como está el actual*”. En otros caseríos, como en Tamboya (1944), el mismo teniente gobernador se negó a colaborar para retener a los niños cuando, en junio, los comuneros retiraron a sus hijos: los necesitaban porque se iniciaba la cosecha del maíz<sup>7</sup>.

Esta razón es lógica y podría ser suficiente para explicar el comportamiento de los comuneros, para quienes el trabajo de sus hijos era necesario para la reproducción social de sus familias. Pero hay una explicación complementaria

---

5. ADP. Correspondencia Pacaipampa, 1942.

6. ADP. Correspondencia Pacaipampa, 1938 y 1942.

7. ADP. Correspondencia Pacaipampa, 1938 y 1944.

que considero no menos importante: los campesinos estimaban que no todos los niños tenían las condiciones intelectuales suficientes como para aprovechar la escuela, por lo que no enviaban sino a los más capaces. En 1948, el preceptor de la escuela de Tingos se quejaba porque el teniente gobernador se rehusaba a obligar a los comuneros a enviar a sus hijos, *“aun ni él quiere mandar a su hijo, hasta ha dicho que su hijo no sabe... y varios están con la misma idea”*<sup>8</sup>.

Esta actitud se asemeja a aquella expresada por el “mito de la escuela” con la diferencia de que el rechazo de los campesinos no viene necesariamente del carácter perjudicial de la escuela sino de un cálculo práctico: dado que la educación de un hijo supone su pérdida parcial en tanto proveedor de fuerza de trabajo, ésta se constituía en una inversión sólo justificable en el caso de aquellos más dotados, de acuerdo al criterio de sus padres. Y parecería que éstos no eligieron mal: todos los campesinos que he conocido y que asistieron a la escuela durante los años treinta y cuarenta, fueron más tarde dirigentes en sus comunidades<sup>9</sup>. En general, y a pesar de no haber cursado más de tres o cuatro años de estudios, ellos adquirieron una amplia percepción de las cosas, una sólida base histórica y experimentaron, al parecer, cambios significativos en su comportamiento; algunos ancianos me han referido, por ejemplo, que en esos años conquistaban a las muchachas (que asistían a otra escuela) enviándoles, a escondidas, cartas de amor.

Por esos años, era raro que en la sierra de Piura una comunidad o un caserío solicitaran al Estado la creación de una escuela. Aunque los colonos y yanaconas lo demandaban en sus pliegos de reclamos, se trataba más bien de una exigencia de sus asesores socialistas o, en todo caso, de algunos líderes campesinos, y no de la mayoría de la población. Sin embargo, a partir de los años treinta el Estado creó numerosas escuelas y, diez años después, obligó a los propietarios de algunas haciendas a hacer lo propio. Poco a poco se fue incrementando el número de escuelas.

Con el tiempo, creadas las escuelas y contando con profesores permanentes, éstas se fueron institucionalizando. Aunque la asistencia distaba mucho de ser generalizada, muchos campesinos comenzaron a asumir como “costumbre” el enviar a sus hijos a clases. Y este mismo proceso, el paso desde un rechazo

---

8. ADP. Correspondencia Pacaipampa, 1948 [negrillas del autor].

9. Es posible que todos estos campesinos asistentes a la escuela hayan aprendido en ella no sólo contenidos sino, y sobre todo, a relacionarse con la sociedad nacional y regional; por esos años, la escuela y el servicio militar eran los dos principales espacios de socialización colectiva fuera de la “comunidad” o del “sector” de residencia.

inicial a una semiaceptación, se repetía con la creación de cada nueva escuela: el ciclo de quejas concernientes a la ausencia de los alumnos era un fenómeno recurrente; en Cofradía, por ejemplo, el preceptor se queja en 1947 porque “*los vecinos de este caserío se encuentran muy despreocupados de concurrir a la matrícula*”<sup>10</sup>.

A partir de los años sesenta, la actitud de los campesinos en relación con la escuela comenzó a cambiar. Si a inicios de los años setenta la reticencia de los campesinos para trabajar en la construcción de sus escuelas aún era visible en varios caseríos, como en Tauma de San Pablo (1970) o en Altamisa (1971), en algunos sectores como Pueblo Nuevo (1965) o Tulmán (1968) se crearon comisiones para solicitar al gobierno central la creación de escuelas, mientras que en otros los pobladores llegaron incluso a pagar a los profesores por uno o dos años antes que el gobierno se hiciera cargo de su remuneración, como en Pedregal (1978) y Palo Blanco de Matalacas (1979)<sup>11</sup>.

Finalmente, la segunda actitud se impone y el proceso de escolarización recibe un nuevo impulso a raíz de la política populista de los gobiernos democráticos instalados a partir de 1980, cuando los campesinos de cada sector y caserío empiezan a solicitar la creación de su propia escuela. ¿Cómo explicar este cambio de actitudes operado sólo en un par de décadas? ¿Debemos aceptar la generalización del “mito del progreso”? Creo que no, pues, paradójicamente, la generalización de solicitudes para la construcción de escuelas no provenía únicamente del deseo de los campesinos de asegurar la educación de sus hijos sino también de otros factores. Por ejemplo, a nivel de los sectores y caseríos, contar con una escuela se había convertido tanto en una cuestión de autonomía, de prestigio y de estatus, como también de economía. Contar con una escuela permite a cada sector no ser tributario ni depender de un caserío vecino que sí cuenta con una; contar con una escuela es considerado uno de los requisitos de constitución como unidad política y como sector de una comunidad: quien tiene una escuela debe tener su propio teniente gobernador, y viceversa; contar con una escuela cerca permite, en fin, disminuir el trayecto y el tiempo que los niños deben invertir para asistir a la misma y, por lo tanto, disponer de más tiempo para realizar otras tareas. A todo ello se sumaba además la incapacidad de los técnicos de las agencias estatales de desarrollo que no sabían dónde ni

---

10.. ADP. Correspondencia Pacaipampa, 1947.

11. Archivo de la Coordinación de Educación del distrito de Pacaipampa. Diagnósticos situacionales de las escuelas de Tauma de San Pablo, Altamisa, Pueblo Nuevo, Tulmán, Pedregal y Palo Blanco de Matalacas, 1982.

cómo invertir el presupuesto que les estaba asignado para los sectores rurales, y que no encontraron mejor alternativa que construir locales escolares.

Como resultado del proceso, y a pesar de que Pacaipampa es el distrito más desatendido según el mapa de la pobreza educativa de la región Grau (Chiroque, Alvarado y Lama 1992: 48), el número de escuelas se incrementó significativamente: de 24 escuelas existentes en 1965 se pasó a 34 en 1976, y a 89 en 1992. Durante este período el número de estudiantes pasó de 1 414 a 4 884 (Ordenorte 1981b: 30; Corpiura 1982: 73)<sup>12</sup>.

Si el recuento histórico del proceso de escolarización del distrito de Pacaipampa nos permite rastrear algunos cambios en las actitudes de los pobladores frente a la educación, no hemos respondido aún a la pregunta relativa a la aceptación de la escuela por los campesinos. Para ello, ensayaremos un retrato de la educación escolarizada contemporánea en el distrito de Pacaipampa.

#### PACAI PAMPA: LA ESCUELA HOY

En 1992, Pacaipampa contaba con 89 escuelas: 81 primarias, 5 secundarias y 3 de educación inicial. La mayoría de estas escuelas son pequeñas: 57 tienen menos de 60 alumnos, 27 entre 61 y 100 alumnos, y sólo 5 tienen más de 100 (ver cuadro 1). Esta distribución de la población escolar responde a la extensión

Nº de alumnos	Número de escuelas			Total de escuelas
	Primaria	Secundaria	Inicial	
entre 21 y 40	31	1	2	34
entre 41 y 60	21	1	1	23
entre 61 y 80	20	2	0	22
entre 81 y 100	5	0	0	5
más de 100	4	1	0	5
Total	81	5	3	89

Fuente: Archivo de la Coordinación de Educación, Pacaipampa.

del distrito y a la dispersión de sus caseríos y sectores: cada uno de ellos cuenta al menos con su propia escuela primaria. Por su parte, las escuelas secundarias son de reciente creación y, a excepción de la de la capital, también son pequeñas, a pesar de convocar gente de am-

12 . El incremento es semejante para otras zonas de la sierra de Piura: la provincia de Huancabamba, por ejemplo, pasó de 41 en 1934, a 148 en 1968. y a 253 en 1980 (ORDENORTE 1981: 22).



plios espacios en el distrito: Pacaipampa atrae estudiantes del centro, Santa Rosa del norte, Curilcas del este, San Pablo del noreste y Nangay del noroeste.

La mayoría de las escuelas del distrito no dispone sino de uno o dos profesores (39 y 38 escuelas, respectivamente); de éstos la mayor parte carece de educación superior y, de hecho, muchos han comenzado a enseñar inmediatamente después de egresar de la escuela secundaria. Algunos hacen estudios de profesionalización docente durante el verano, cuando las vacaciones escolares. En 1992, 66 de los 142 profesores del distrito tenían menos de cinco años de experiencia como maestros, y otros 47, menos de diez (Rojas y otros 1992: 402). Esta situación hace más grave la escasez o falta absoluta de material y de medios necesarios para el ejercicio de la enseñanza, lo que incide en que su calidad sea muy baja. No hay pues que extrañarse de la alta tasa de analfabetismo persistente en la sierra de Piura, que alcanza al 30% de la población adulta de la provincia de Ayabaca y al 36% de la de Huancabamba<sup>13</sup>.

A pesar de todo ello, la existencia de escuelas en todos los sectores permite la asistencia generalizada de los niños, al menos para el nivel primario; aunque con diferencias significativas en la asistencia de niños y niñas. De hecho, las cifras indican una asimetría pronunciada. El índice de masculinidad del conjunto



Fuente: Archivo de la Coordinación de Educación, Pacaipampa.

13. Estas cifras duplican, y más, aquellas que se encuentran para las provincias de la costa de Piura: en las provincias de Piura, Sullana, Paita y Talara son de 20%, 17%, 12% y 5%, respectivamente (CHIROQUE, ALVARADO y LAMA 1992: 45).

de las escuelas primarias del distrito de Pacaipampa es de 1,2 y, en la cuarta parte de las escuelas, el número de varones sobrepasa al de mujeres en más del 50% (ver gráfico). Los contrastes más pronunciados se registran para los sectores de Palo Blanco, Miraflores y Las Lomas (los tres en la comunidad de Palo Blanco), donde el número de niños es respectivamente 4, 5 y 7 veces superior al de las niñas. Además del hecho que los campesinos prefieran enviar a sus hijos más que a sus hijas, con frecuencia retiran a las últimas de la escuela porque tienen trabajo por hacer, pero sobre todo por temor a que las seduzcan.

Por otro lado, la deserción y la repitencia escolar son elevadas. En 1992, la población escolar en los tres últimos años de primaria no era sino un tercio de la de los tres primeros (3 368 alumnos en los tres primeros grados y sólo 1 066 en los tres últimos). Además, la deserción femenina es bastante más elevada que la masculina: el incremento en el índice de masculinidad entre los años iniciales y finales es significativa pues pasa de 1,1 a 1,5. Y la diferencia se hace todavía más notable en los estudios secundarios, donde, a nivel del distrito, el número de varones es el doble que el de mujeres.

Aunque estas cifras muestran tendencias generales, el análisis de algunos casos puede permitirnos comprender mejor la incidencia de las escuelas a nivel local.

*Pacaipampa* es el único pueblo del distrito que cuenta con educación escolar completa (inicial, primaria y secundaria). Todas sus escuelas disponen de una dotación completa de profesores, que en su mayoría han hecho estudios superiores. Cerca de la mitad de los 268 alumnos de primaria seguirán luego la secundaria (127), aunque a esta última asisten también alumnos de los sectores vecinos. De hecho, la secundaria de Pacaipampa abastece de profesores a los colegios de los caseríos de los alrededores. En el pueblo, la escuela es totalmente aceptada y la mayor parte de los niños en edad escolar asiste a clases (ver cuadro 2).

*Cumbicus Bajo* posee una de las tres más grandes escuelas rurales del distrito. Cuenta con tres profesores, pues su alumnado pasa de una centena. La participación de los niños, relativamente generalizada durante los primeros años, cae a la mitad en los tres últimos. El abandono escolar es equivalente en niños y niñas. En este sector, la educación parece haber producido un cambio significativo o por lo menos sorprendente: según los testimonios, hace veinte años, para terminar de construir la escuela fue necesario forzar a los pobladores, a quienes la policía maniató durante la noche para evitar que se escaparan; en esa época, el profesor se veía obligado a recorrer casa por casa

el sector para invitar a los campesinos a enviar a sus hijos. Actualmente no hay problemas para asegurar la asistencia de los niños y tampoco para convocar la participación de sus padres, quienes colaboran en los trabajos que se convocan relativos a la escuela. El incremento del número de profesores está en función directa al del número de alumnos; la escuela cuenta hoy con dos “pabellones”, además de los cuartos de los profesores. Los testimonios recogidos coinciden en afirmar que la actitud de los habitantes de Cumbicus Bajo, antes tímidos y temerosos, ha cambiado significativamente en los últimos años.

La escuela de *Vilcas* tiene dos profesores y cuenta con 83 alumnos, la mayor parte niñas. La tasa de deserción o abandono de estudios es muy elevada: sólo uno de cada seis termina los seis años de primaria, niños y niñas en igual proporción. La asistencia a la escuela (fundada durante los últimos años de existencia de la exhacienda) es regular y la participación de los padres de familia es buena.

La escuela del sector de La Capilla, capital de la comunidad de *Palo Blanco*, se cuenta entre las de funcionamiento más irregular en el distrito. En 1992 contaba con 69 alumnos matriculados, de los cuales sólo 12 eran niñas; pero únicamente asistían a clases, y no sostenidamente, 35 alumnos: 30 varones y 5 mujeres. Además de la resistencia evidente por parte de los padres para enviar a sus hijos, y sobre todo a sus hijas (que uno se encuentra habitualmente dedicadas a tareas domésticas o cuidando rebaños de ovejas), el abandono de los estudios es frecuente. La falta de interés de los campesinos en la educación de sus hijos provocó en años anteriores que el presupuesto y el número de su

Cuadro 2  
Número de alumnos matriculados.  
Escuelas de Pacaipampa (cuatro casos), 1992

Sectores	1° a 3° grados			4° a 6° grados			Totales		
	V	M	T	V	M	T	V	M	T
Pacaipampa	94	91	185	44	39	83	138	130	168
Cumbicus Bajo	35	30	65	17	14	31	52	44	96
Vilcas	27	43	70	6	6	12	33	49	82
Palo Blanco	44	10	54	13	2	15	57	12	69

V = varones; M = mujeres; T = total.

Fuente: Archivo de la Coordinación de Educación, Pacaipampa.

antigua escuela, creada hace más de cincuenta años, fueran transferidos a otro sector, por lo que fue necesario obtener una nueva autorización para la recreación de la escuela.

Podemos decir que sí, en general, la escuela ha sido aceptada en la mayoría de los sectores del distrito, ello no significa la asistencia generalizada de los alumnos. En cambio sí ha supuesto, por todas partes, la creación de asociaciones de padres de familia, las que muchas veces se han convertido en espacios de sociabilidad, pues cada una de sus asambleas permite la reunión de los habitantes del sector. En algunas comunidades, la negativa a enviar los niños a la escuela, la asistencia mayoritariamente masculina y el reducido número de alumnos que logran terminar los estudios, muestran que la aceptación de la escuela no corresponde necesariamente a la definición del “mito del progreso” tal y como ha sido formulado por los investigadores.

Y sin embargo, la pregunta a propósito de las consecuencias de la generalización de la escolaridad sigue siendo pertinente. ¿Cuáles son los efectos de este incremento de la población escolar sobre la sociedad de la sierra de Piura? Intentaré mostrar que, en cierta medida, la práctica de la enseñanza supone la generalización de una cultura oficial que no se traduce forzosamente en una pérdida de identidad por parte de los campesinos.

## ESCUELA, CULTURA OFICIAL Y CULTURA CAMPESINA

La celebración del aniversario de la creación del distrito en el pueblo de Pacaipampa es un buen ejemplo de las prácticas y los valores predicados y transmitidos por la escuela. En las ceremonias y actos públicos programados para este acontecimiento, la participación de los alumnos de las escuelas ocupa un lugar central y simboliza la integración del distrito.

Las ceremonias del día del aniversario (celebración observada el 13 de noviembre de 1993) comienzan con la misa celebrada delante de la municipalidad, que es seguida por el izamiento del pabellón nacional, actos en los que participa el conjunto de las autoridades del pueblo. Enseguida se desarrolla un espectáculo público en el que participan fundamentalmente alumnos de las escuelas, quienes recitan poesías en homenaje a Pacaipampa. Luego se realiza un desfile protagonizado por alumnos: los de educación inicial lo hacen disfrazados de personajes de cuentos de hadas (salidos de la mitología de la Europa del Norte); los de primaria representan las diferentes etapas de la historia peruana (“primitiva”, inca, colonial, independencia, republicana y, cerrando la marcha, un alumno disfrazado del presidente Alberto Fujimori acompañado de

su escolta). Finalmente, los de secundaria presentan una *troupe* de *waripoleras*. En este desfile, además de las escuelas del pueblo, participan una serie de delegaciones de las escuelas rurales de los caseríos vecinos (Cumbicus Alto, La Laguna, Nota, Yumbe y Tojas). Conducidos por sus profesores, los alumnos de tres de éstas desfilan disfrazados también de primitivos, mientras que los de las otras dos llegan con trajes propios de su realidad: unos en trajes campesinos, los otros disfrazados de danzantes de la fiesta de Año Nuevo de la comunidad de Cumbicus.

Tras este desfile-espectáculo, desfilan los alumnos de las escuelas primaria y secundaria, en uniforme escolar; detrás de ellos, sus profesores y, más atrás, los soldados de la base contrasubversiva con sede en el pueblo. Tras estos actos, los miembros de la municipalidad invitan a las otras autoridades a la sesión solemne, que comenzó con el himno nacional y continuó con una retahíla de discursos. Por la tarde se juega un partido de fútbol en el que se enfrentan el equipo local y uno especialmente invitado, venido del vecino distrito de Chalaco; por la noche se realiza un baile social organizado por los alumnos de la escuela secundaria.

Esta celebración expresa una serie de mensajes a diferentes niveles. En primer lugar, muestra el espacio urbano como separado del espacio rural, un espacio que ignora incluso la cultura campesina que lo circunda. No es en lo absoluto inocente que la fecha que se celebra no es la del aniversario de creación del distrito, fundado con el nombre de Cumbicus por los años de la independencia nacional (1824), sino la fecha en que se transfirió la capital distrital al pueblo de Pacaipampa. El conjunto de la celebración impone y expresa la cultura de los habitantes del pueblo como si fuera representativa del distrito: es la manera civilizada de festejar el aniversario.

Estamos ante una manifestación de lo que podríamos llamar una cultura cívica. Ésta se apoya sobre un conjunto de actos solemnes (izamiento de la bandera, desfile, discursos y otros actos) que encontramos en todos los actos públicos “oficiales”. En esta cultura, la escuela ocupa un lugar central no sólo porque se expresa mediante la participación de los alumnos y profesores en los actos oficiales sino porque por su intermedio se integra el pueblo con los sectores rurales del distrito, y sobre todo porque la escuela es el principal vehículo por el cual se transmite. Cabe anotar que en la conmemoración del aniversario es una celebración “hacia adentro”, pues el público que asiste es el mismo que participa: los habitantes del pueblo y los alumnos y profesores de las escuelas; los pobladores del campo son un público más bien ocasional.

El modelo cultural dominante, presentado como moderno y civilizado, es transmitido por medio de la escuela a los niños y, luego, a sus padres. En el modelo oficial, la cultura campesina es prácticamente borrada, negada o en todo caso considerada como un elemento folklórico: la danza de Cumbicus, fuera de su contexto ceremonial y representada por los niños, se convierte en un espectáculo para el público del pueblo, aquel público que, por lo general, nunca la ha visto en el marco de su fiesta tradicional.

El caso de Pacaipampa es, ciertamente, un ejemplo extremo. En otros distritos, las celebraciones cívicas cuentan también con la participación de otras instituciones como los comités de rondas campesinas o los comités del Vaso de Leche. Y, sin embargo, el modelo transmitido es el mismo en todas partes y la ceremonia implica siempre la participación de los alumnos de las escuelas.

Pero ¿cuál es el efecto de este modelo sobre los usos y las costumbres de los campesinos? ¿Se reproduce en las escuelas rurales? Intentaré responder a esta pregunta a partir del análisis de la celebración de la fiesta de la primavera en la escuela primaria del sector de Cumbicus Bajo (23 de setiembre de 1992).

El día de la celebración es día de clases. Muy temprano, los alumnos ayudan a sus profesores en la tarea de limpiar y ordenar un salón para realizar la ceremonia que comienza a media mañana. Tras la entonación del himno nacional, uno de los profesores presenta al director de la escuela, quien pronuncia algunas palabras relativas a la fecha. Le siguen una veintena de intervenciones de alumnos, individuales y colectivas, por lo general poesías y canciones. Me sorprendió el hecho de que las mujeres participasen más que los varones. Enseguida comienza el baile: al son de la música de un tocadiscos, los niños bailan sanjuanitos, huaynos y marineras durante casi dos horas. Si al inicio los niños se mostraban más bien tímidos, poco a poco el baile se generaliza y empiezan a disputarse la compañía de las chicas consideradas por ellos las más bonitas. Ellas están vestidas para la ocasión, mientras que los niños llevan sus ropas de todos los días. Luego del baile, todos almuerzan. Cada niño ha llevado su comida. La celebración concluye con un campeonato de fútbol en el que participan todos los grados de la escuela.

Esta breve descripción de la celebración escolar muestra claramente la existencia de dos modelos culturales entrelazados: uno que reproduce en gran parte la estructura de las fiestas oficiales (himno, discursos, poesías, partido de fútbol) y otro que retoma elementos de las costumbres campesinas. El comportamiento de los niños es el mismo que el de sus padres, que bailan e

intercambian comida en las fiestas religiosas y las ferias de la comunidad: el comportamiento de los alumnos durante la celebración escolar reproduce en miniatura la sociedad campesina (una diferencia significativa es, por supuesto, la ausencia de consumo de alcohol en la celebración escolar). La aceptación y la interiorización del modelo dominante por parte de los niños se desarrollan paralelamente a la conservación de ciertas prácticas tradicionales y cotidianas. La versión rural de la "cultura" transmitida desde la escuela toma elementos de las celebraciones oficiales del distrito y de aquellas propias del mundo campesino; la celebración escolar brinda un marco de expresión de la realidad, sintetiza prácticas que provienen de diversas fuentes y proporciona una matriz a partir de la cual las prácticas rurales (*¿domesticadas?*), son incorporadas en un mismo universo de interpretación.

Es difícil prever o imaginar las tendencias futuras. Sin embargo, la escuela es ya un medio relativamente generalizado de socialización de los niños, radicalmente diferente de aquel existente hace dos o tres generaciones. La escuela supone el establecimiento de relaciones cotidianas y continuas entre niños del mismo sector, lo que seguramente cambiará, en el mediano plazo, tanto la naturaleza de las relaciones entre hombres y mujeres como el establecimiento de relaciones entre niños de sectores vecinos que ahora se encuentran en ocasión de ciertas actividades sociales o deportivas (la fiesta de la primavera de 1993 fue celebrada en común entre las escuelas primarias de Vilcas y Cumbicus Bajo, en la primera), lo que con el tiempo quizás incida también en la relación política entre diferentes sectores.

Por ahora, la influencia de la escuela primaria no es lo bastante fuerte como para que la cultura oficial logre reemplazar a la cultura campesina; pero sí parece ser suficiente para contribuir, junto con una serie de fenómenos producto del desarrollo de los medios de comunicación masiva, al desarrollo de una nueva sociedad campesina, más abierta al mundo moderno.

Cabe mencionar que, aunque minoritaria en el distrito, la escuela secundaria pone otros problemas sobre el tapete. Como los contenidos y valores que imparte reflejan sobre todo el mundo urbano costero, la formación que da a los estudiantes los orienta hacia el exterior y no les enseña a reproducirse socialmente en su realidad local. Las actitudes y preferencias de los jóvenes estudiantes secundarios difieren significativamente de las de sus padres. A ellos les gusta la música tropical, han cambiado el poncho por la casaca y las ojotas por las zapatillas. Ellos esperan efectuar sus estudios superiores en la costa o, en todo caso, piensan en emigrar. Sin embargo, como partir no siempre es posible, numerosos son los que se quedan en el pueblo, en donde fungen de

difusores o propaladores de una cultura más “moderna”. ¿Cómo saber cuáles serán los cambios introducidos por estos jóvenes a mediano y largo plazo, cuando buena parte de ellos se convierta en autoridades del pueblo?<sup>14</sup>

## ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

¿Qué retener como enseñanza después de este recorrido por la historia, por algunas escuelas y por un par de celebraciones cívicas del distrito de Pacaipampa? Más que sacar conclusiones, ensayaré algunas reflexiones finales con el ánimo de ayudar a analizar los efectos de la escuela y del proceso de escolarización en otros espacios rurales.

Históricamente podemos ubicar dos grandes visiones de la escuela. Por un lado, la del gobierno central y las autoridades, que propugnaban (¿y que propalan aún?) la educación como medio para el progreso, para sacar a los indios de la “*estúpida ignorancia en que viven*”. Por el otro, la de los campesinos, que veían a la escuela como un medio de promoción más bien selectivo: había una aceptación parcial, enviando a sus hijos más capaces, rechazando, de alguna manera, la escolarización generalizada. Más tarde, la multiplicación de las demandas de construcción de escuelas responderá no solamente a un cambio en esta actitud sino, y sobre todo, a razones de prestigio, de independencia y de estatus: ¿podríamos postular que, de alguna manera, la demanda por la escuela se disocia de la demanda por la educación?

El análisis de la situación actual de la educación muestra sus límites en tanto mecanismo de promoción social y de progreso. En primer lugar, la asistencia no es generalizada y las tasas de deserción y repitencia son elevadas; existen desniveles significativos entre la calidad de la educación de la capital del distrito y la de los caseríos; y en buena parte de las escuelas se favorece ostensiblemente la educación de los hombres sobre la de las mujeres. Sin embargo, no está claro si el carácter selectivo de la participación y del éxito escolar, que aún prevalece en los hechos, responde a actitudes de la población o es más bien función de las condiciones en las que se imparte la educación.

En tercer lugar, las escuelas han interiorizado y son receptáculos y vías de transmisión de una cultura cívica oficial, orientada al espacio urbano y de

---

14. En otros distritos, y particularmente en las capitales de provincia, dichos jóvenes comienzan a matricularse en los institutos superiores tecnológicos creados recientemente. Estos jóvenes contribuyen a cambiar la vida cotidiana de los pueblos mediante la introducción de nuevas actividades sociales, deportivas y lúdicas (particularmente nocturnas).



acuerdo a códigos nacionales. Sin embargo, la escuela rural incorpora elementos de la vida y de las prácticas cotidianas, ordenándolos en una síntesis nueva, ordenada de acuerdo con los cánones dominantes. Esta síntesis crea nacionalidad, pues el código de la celebración cívico-escolar se convierte en un 'idioma' inteligible para cualquier alumno (castellano hablante, al menos) de cualquier parte del país. ¿Será esta conclusión tan generalizable como parece?

Cabe mencionar que los cambios sociales que pueda producir la escuela no están dissociados de una serie de transformaciones que afectan tanto a la sierra de Piura como a todo el espacio rural peruano (Diez 1994). La escuela no es sino uno de los múltiples factores de origen externo que han terminado por ser aceptados por los campesinos y que, ya desde el interior, actúan modificando sus comportamientos y sus actitudes. Entre los cambios que se vienen produciendo en los últimos veinticinco años, marcados todos por una creciente integración en la sociedad mayor, podemos mencionar la construcción de vías de comunicación (carreteras), que vienen produciendo el incremento del comercio pero también una serie de cambios significativos en la cultura material (vivienda, vestidos, utensilios) y en las preferencias y los gustos de los habitantes del campo. Además se experimentan cambios a nivel de la base material de reproducción y también de las expresiones religiosas: al lado del lento proceso de innovación tecnológica en la agricultura, se incrementa el número de nuevas confesiones religiosas y se moderniza la pastoral católica (y entre ambos movimientos van arrinconando a las prácticas más tradicionales). Habría que preguntarse, pues, sobre el aporte específico y el papel de la educación en medio de este proceso mayor.

Si relativizamos el peso de la escuela en el macroproceso general de transformación de la sociedad rural peruana, ¿podemos finalizar afirmando que no es posible concluir nada, ¿que muchas cosas quedan en el limbo de la ambigüedad? No. Creo que hay ejemplos y argumentos suficientes como para ensayar algunas ideas, si no concluyentes por lo menos defendibles: creo que es evidente que, con todos sus defectos y deficiencias, la asistencia a una escuela rural primaria forma parte del proceso de socialización de los habitantes de la sierra de Piura (y me atrevería a decir que también del resto del país). En segundo lugar, y como causa y consecuencia de lo anterior, a pesar de la ambigüedad que permanece en muchos casos, creo que la escuela forma parte del imaginario de instituciones de los pobladores rurales. Y, finalmente, creo que la escuela es uno de los vehículos más importantes en el proceso de transmisión de nuevos y diferentes conocimientos, pero sobre todo de nuevas actitudes y expectativas, en el espacio rural peruano.

## Bibliografía

MATISOFF, J.

- 1986 "Hearts and minds in south-east asian languages and english: an essay in the comparative lexical semantics of psycho-collocations", *Cahiers de Linguistique Asie Orientale* N° 15 (1), pp. 5-57.

ANSIÓN, Juan

- 1994 "Transformaciones culturales en la sociedad rural: el paradigma indigenista en cuestión", en DANCOURT, MAYER y MONGE (editores) *Perú: el problema agrario en debate V*, Lima, Sepia, pp. 69-101.

ANSIÓN, Juan; Daniel DEL CASTILLO, Manuel PIQUERAS e Isaura ZEGARRA

- 1992 *La escuela en tiempos de guerra. Una mirada a la educación desde la crisis y la violencia*, Lima, Ceapaz-Tarea-Ipedehp.

CORPORACIÓN REGIONAL - PIURA

- 1982 "Prisic: Pacaipampa-Curilcas", Piura, (mimeo).

CHIROQUE, Sigfredo; A. ALVARADO e Í. LAMA

- 1992 *Mapa de la pobreza educativa en la Región Grau*, Lima, Instituto de Pedagogía Popular.

DANCOURT, Oscar; Enrique MAYER y Carlos MONGE (editores)

- 1994 *Perú: el problema agrario en debate V*, Lima, Sepia.

DIEZ HURTADO, Alejandro

- 1994 "Ahora los ponchos son de lana sintética. Transformaciones sociales en la sierra de Piura, 1970-1990", en DANCOURT, MAYER y MONGE (editores), *Perú: el problema agrario en debate V*, Lima, Sepia, pp. 154-174.
- 1992 *Las comunidades indígenas del Bajo Piura. Catacaos y Sechura, siglo XIX*, Piura, Centro de Investigación y Promoción del Campesinado, CIPCA, 1992.

OFICINA REGIONAL DE DESARROLLO DEL NORTE - ORDENORTE

- 1981a "Proyecto Programa Microrregional de Desarrollo de Huancabamba", Piura (mimeo).
- 1981b "Proyecto Integral de desarrollo Pacaipampa-Curilcas", Piura (mimeo).