

ARTÍCULO

Formación ciudadana democrática intercultural de niñas en contextos rurales peruanos

*Emiruth Valeria Camayo-Tolentino*¹ 
*Rosario Alejandra Minaya-Del-Valle*¹ 
*Marcos Fernando Ruiz-Ruiz*¹ 

RESUMEN

Se identificaron los factores que influyen en la formación ciudadana, democrática e intercultural de niñas rurales peruanas, así como los actores que contribuyen al reconocimiento de las identidades que fortalecen derechos y deberes sociales a partir del diálogo intercultural. A partir de un diseño exploratorio cualitativo, y con la ayuda de expertos en la temática, se emplearon técnicas prospectivas conducentes a determinar los factores que resultan más influyentes y dependientes. Los resultados indican como factores clave la deserción escolar, la jornada y clima escolares, los aprendizajes logrados, y las estrategias de aprendizaje. El Ministerio de Educación del Perú representó el agente más influyente del sistema. A partir de éstos resultados, conviene indagar más sobre la brecha de género entre niños y niñas rurales y sobre la construcción de una ciudadanía intercultural específica para diferentes contextos del Perú.

PALABRAS CLAVE

ciudadanía; democracia; interculturalidad; ruralidad; educación.

¹Universidad Peruana de Ciencia Aplicadas, Lima, Peru.

INTERCULTURAL DEMOCRATIC CITIZEN TRAINING OF GIRLS IN PERUVIAN RURAL CONTEXTS

ABSTRACT

The factors that influence the civic, democratic and intercultural training of Peruvian rural girls were identified, as well as the actors that contribute to the recognition of identities that strengthen social rights and duties through intercultural dialogue. From a qualitative exploratory design, and with the help of experts in the field, foresight techniques were used to determine the factors that are most influential and dependent. The results indicate as key factors school dropout, school day and climate, learning achieved, and learning strategies. The Peruvian Ministry of Education represented the most influential agent in the system. From these results, it is convenient to research more about the gender gap between rural children and about the construction of a specific intercultural citizenship for different contexts in Peru.

KEYWORDS

citizenship; democracy; interculturality; rurality; education.

FORMAÇÃO DE CIDADÃO DEMOCRÁTICO INTERCULTURAL PARA MENINAS EM CONTEXTOS RURAIS DO PERU

RESUMO

Foram identificados os fatores que influenciam na formação cidadã, democrática e intercultural das meninas rurais do Peru, bem como os atores que contribuem para o reconhecimento de identidades que fortalecem os direitos e deveres sociais por meio do diálogo intercultural. A partir de uma pesquisa exploratória e qualitativa, e com a ajuda de especialistas da área, técnicas prospectivas foram usadas para determinar os fatores mais influentes e dependentes. Os resultados indicam como fatores-chave evasão escolar, dia escolar e clima, aprendizado alcançado e estratégias de aprendizado. O Ministério da Educação do Peru representou o agente mais influente do sistema. A partir desses resultados, é conveniente investigar mais sobre a lacuna de gênero entre crianças rurais e sobre a construção de uma cidadania intercultural específica para diferentes contextos no Peru.

PALAVRAS-CHAVE

cidadania; democracia; interculturalidade; ruralidade; educação.

INTRODUCCIÓN

La ciudadanía es la condición de ser sujetos de derechos y deberes en la sociedad (Frisancho, 2009). Esto implica reconocer y respetar la dignidad humana y la igualdad entre los miembros de la comunidad, sobre todo en determinados contextos en los que se vulneran los derechos (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003; Dibos, Frisancho y Rojo, 2004; Zaikoski, 2013). En ese sentido, la ciudadanía se refiere a la participación activa en la cuestión pública, debido a que el sujeto genera identidad y sentido de pertenencia que lo invita a involucrarse en la toma de decisiones colectivas (Benedicto y Morán, 2003; Niederberger, 2012). De este modo, el individuo forma parte de una vida política y democrática (Anchustegui, 2012).

La ciudadanía democrática se refiere a la participación y la convivencia como aspectos fundamentales que garantizan el ejercicio ciudadano. Es decir, las personas interactúan, establecen relaciones, viven con los demás en la vida cotidiana y asumen la responsabilidad de los conflictos y desafíos que enfrenta la sociedad (Dibos, Frisancho y Rojo, 2004). Asimismo, se entiende como una oportunidad de construir nuevas formas de relacionarse a través del diálogo, autonomía, respeto y solidaridad (Sansevero y Lúquez, 2008). En ese sentido, la ciudadanía democrática comprende dos dimensiones: la política, como sistema, y la social, como cultura (Dibos, Frisancho y Rojo, 2004). Por ello, desde la dimensión social, es necesario que los niños, niñas y adolescentes dialoguen y participen en diferentes actividades proporcionadas por las instituciones públicas, la escuela, el vecindario y la comunidad para que deliberen y tomen decisiones (Sánchez, 2008).

En ese sentido, ser ciudadano no solo alude al derecho del voto electoral, recibir beneficios sociales o contar con la libertad de expresión, sino que también implica tomar conciencia sobre los diferentes problemas sociales. Esto exige que las personas se interesen por los asuntos sociales, que evalúen a partir de filtros éticos y que tomen decisiones que puedan llevarse a la práctica de manera voluntaria en la vida pública (Dibos, Frisancho y Rojo, 2004). Por ello, el pilar que une ciudadanía y democracia es la participación activa, que a su vez está presente en la educación ciudadana democrática y la vida en comunidad (Sansevero y Lúquez, 2008). A partir de entornos sociales, como la escuela y la comunidad, se deben fomentar el diálogo y la construcción colectiva, la diversidad de oportunidades para el debate, la elaboración de normas de convivencia, y la revisión crítica y argumentativa de los sucesos locales y globales para recrear valores desde la libertad y autonomía (Morachimo y Piscocoy, 2004).

MARCO TEÓRICO

CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA INTERCULTURAL

Así como menciona Tubino (2004), la interculturalidad se define como la revalorización y fortalecimiento de las identidades étnicas. A partir de ello, se desglosan dos tipos de interculturalismos, el primero es el funcional, que solicita

la necesidad del diálogo y reconocimiento intercultural, sin darle prioridad a la asimetría social, política y económica en los que se encuentran emergidos los contextos rurales. El segundo es el interculturalismo crítico que propone suprimir esas desigualdades a través de la reafirmación personal de la identidad y el diálogo intercultural. Las identidades son las construcciones sociales determinadas como pertenecientes a un conjunto social. En ese sentido, la identidad depende de una relación progresiva y permanente con los demás (Tubino, 2004). En este intercambio no se debe visibilizar solamente una coexistencia biológica sino también la generación de vínculos basados en el reconocimiento y el respeto mutuo (Mujica, 2007). El diálogo intercultural es un proceso reflexivo y crítico que permite tomar distancia de los propios prejuicios, valoraciones y creencias para reconocer otros puntos de vista y sentidos de la realidad (Flores, 2018).

Para el desarrollo de la ciudadanía democrática en el contexto rural es necesario que, además de promover el reconocimiento de los derechos y deberes sociales, sea importante el favorecimiento del juicio crítico y el diálogo intercultural (Sánchez, 2008). El juicio crítico promueve la formación de una conciencia histórica clara, que parte del conocimiento individual y social, para que los ciudadanos logren identificar situaciones que dificulten el desarrollo individual y colectivo, vulneren la dignidad y nieguen las formas de vida instauradas en la sociedad (Mieles y Alvarado, 2012). Además, la apertura de espacios de participación ciudadana es trascendental para el ejercicio del juicio crítico, ya que facilitan la toma de decisiones en favor de una sociedad más democrática, justa y que propicie la diversidad (Sánchez, 2008). La escuela cumple un rol fundamental en la formación de la ciudadanía, pues la educación para la convivencia democrática tiene como objetivo principal formar ciudadanos sensibles y críticos de los problemas que existen en su realidad, con capacidad para intervenir en su solución (Gallardo Vázquez, 2009).

NIÑAS DE CONTEXTOS RURALES Y CIUDADANÍA

Las escuelas rurales del país sufren una situación adversa en el desarrollo de la ciudadanía, siendo la ruralidad uno de los contextos con mayores desventajas educativas, debido a que el contexto rural en el Perú es una realidad compleja y diversa. Dentro de un espacio geográfico, las comunidades o pueblos se diferencian por el acceso a recursos o particularidades culturales. Esa diversidad social, económica y política esconde inequidades en el desarrollo de una ciudadanía activa (Ramírez, 2004). La ruralidad afronta la dispersión poblacional, la pobreza y la diversidad cultural en las zonas andinas y amazónicas (Mujica, 2017). En ese sentido, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) pretende formar a niños, niñas y adolescentes de pueblos originarios para el ejercicio ciudadano como protagonistas de la construcción de una sociedad democrática. Para ello, se propone una educación basada en el reconocimiento y valoración de las tradiciones culturales a través del diálogo de saberes donde se aborde la herencia cultural en contraste con la ciencia. De ese modo, los estudiantes pueden desenvolverse en diferentes entornos socioculturales y lingüísticos (DIGEIBIRA, 2018).

Sin embargo, en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en todas las zonas rurales se evidencia un inadecuado funcionamiento de la política. Las quejas suponen ausencia parcial de los docentes, carencia de colegios accesibles, educadores que no hablan la lengua originaria y desconocen la cultura de la comunidad, materiales educativos inadecuados o carentes, entre otros (Defensoría del Pueblo, 2011). Así, en algunos casos, los colegios reciben atención acuerde a su realidad lingüística y cultural, y en otros enfrentan un currículo descontextualizado, a pesar de ser un espacio fundamentalmente bilingüe (IPEBA, 2011). Eso refleja la ineficiencia escolar y los bajos niveles de aprendizaje. Asimismo, en algunos casos, el nivel educativo de las madres y padres se encuentra en situación de analfabetismo o educación primaria completa. Por lo tanto, la familia tiene dificultad para reforzar los aprendizajes de sus hijos o hijas en el hogar. Eso ocasiona que la educación se aborde sólo desde la escuela (Oliart *et al.*, 2001). De ese modo, se agudiza la repitencia, deserción y sobreedad. Por esa razón, la dificultad para que las niñas reciban una educación de igualdad depende de la presencia de una escuela en su comunidad o de la migración a otros poblados. A su vez, los entornos de aprendizaje deben visibilizar las prácticas cotidianas de la comunidad y promover la interacción entre niñas y niños (Mujica, 2017). Por lo tanto, la demanda de instalar la EIB es muy amplia, a pesar de ello no hay docentes para atender a toda la diversidad cultural (DIGEIBIRA, 2018) debido a que existen 55 pueblos indígenas con 40 lenguas originarias de las 47 existentes en el país (DIGEIBIRA, 2018).

En los contextos rurales, las niñas se encuentran en mayor desventaja debido a los roles de género y prejuicios que se transmiten de padres a hijos. A su vez, los obstáculos que impiden la participación de las mujeres en la escuela se deben a la pobreza, el trabajo infantil fuera o dentro del hogar, el matrimonio temprano, el embarazo precoz, el conflicto armado, el poco acceso a los centros escolares y sobre todo por la discriminación social en el colegio (Mujica, 2011). Frente a la escasez de recursos económicos, muchas veces las familias prefieren invertir en la educación de sus hijos varones (Oliart *et al.*, 2001). Además, las niñas rurales caminan por lugares agrestes y solitarios durante horas, lo que las expone a ser víctimas de abuso o violencia sexual (Mujica, 2011). En ese sentido, la distancia geográfica de las escuelas es un factor asociado a la deserción escolar de las estudiantes, pues, al ser muy larga, los padres prefieren que sus hijas tengan 7 u 8 años para iniciar su educación. Esto genera que las niñas sean las mayores de su clase, razón que, muchas veces, las convierte en objeto de burla (Montero *et al.*, 2001). Los docentes tienen preconcepciones sobre el rendimiento académico de las niñas, por ejemplo, consideran que si no dominan el castellano no podrán desenvolverse al igual que otros niños. Por lo que, suelen ser invisibilizadas durante las diferentes actividades que el docente propone. Además, cuando no muestran interés en la sesión de clase, el profesor no aplica estrategias para retomar su atención (Eguren, Belaunde y González, 2019). Del mismo modo, desde los 8 años las niñas asumen responsabilidades domésticas, lo cual implica que inviertan su tiempo en actividades como lavar, cocinar, limpiar y arreglar los ambientes de la casa (Oliart, Mujica y García, 2005). Esas actividades obligan a las niñas a abandonar la escuela de forma definitiva antes de terminar la primaria (Montero *et al.*, 2001).

Debido a los factores expuestos, el nivel educativo en las niñas rurales resulta ser muy bajo. Eso, en consecuencia, repercute de forma negativa en el desarrollo de las competencias ciudadanas, establecidas en el Currículo Nacional del Perú: Construye su identidad y Convive y participa democráticamente (MINEDU, 2016b). La primera menciona que el estudiante se conoce y valora a sí mismo, desde el reconocimiento de las diversas identidades que lo definen (histórica, social, cultural, étnica, entre otras) como producto de la interacción social y los contextos en los que se desenvuelve. La segunda competencia indica que se desenvuelve en la sociedad relacionándose de manera justa y equitativa con los demás. A su vez, reconoce que todos cuentan con los mismos derechos y deberes, muestra disposición por reconocer y respetar las diferencias culturales, y toma posición frente a los asuntos que lo involucran como ciudadano para contribuir al bienestar general (MINEDU, 2016b).

En las pruebas censales realizadas por la Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), el 61.4% de los niños y niñas que hablan el castellano como segunda lengua se ubicaron en el nivel 1, no logrando los aprendizajes esperados en la prueba censal de comprensión lectora del 2010. La mayoría de las escuelas rurales cuentan con un docente que desempeña el rol pedagógico y directivo, situación que afecta de forma significativa el rendimiento académico de los y las estudiantes (UMC, 2010).

PRUEBAS DE CIUDADANÍA Y CIVISMO APLICADAS EN EL PERÚ

En el Perú, la UMC del Ministerio de Educación, realizó tres evaluaciones para medir las competencias ciudadanas y cívicas. Las evaluaciones demostraron que las niñas rurales se encuentran en desventaja frente a sus pares masculinos y las niñas de zonas urbanas.

En 2004, se desarrolló la primera evaluación sobre las competencias y capacidades para el desarrollo de la formación ciudadana a niños y niñas de 12 años de sexto grado de primaria. Las dos capacidades que integran la prueba fueron: *Maneja información sobre convivencia y participación democrática* y *Propone alternativas de convivencia y participación democráticas* (MINEDU, 2005). A su vez, se tomó una muestra representativa de instituciones estatales y no estatales, rurales y urbanas. El objetivo era conocer y analizar los desempeños que el estudiante desarrolla fuera y dentro del aula, con el fin de contribuir en el quehacer de las instituciones educativas. En ese sentido, el 69,5% de los estudiantes en áreas rurales se encuentran en el nivel 1, que es el de desarrollo inicial, mientras que en las áreas urbanas sólo el 27,8%. En cuanto a las aulas multigrado, el 73,5% de los estudiantes se ubican por debajo del nivel 1. Asimismo, en la mayoría del contexto rural, el 2, 99% de los niños y niñas de sexto grado son repitentes (MINEDU, 2005). Los resultados obtenidos en la prueba realizada por la UMC muestran que los estudiantes de zonas rurales se encuentran por debajo de lo esperado en comparación a los niños y niñas de zonas urbanas.

Asimismo, en el 2013 se realizó una evaluación muestral (EM) con el objetivo de medir los niveles de desempeño de los estudiantes de sexto grado de primaria en la competencia de ciudadanía (Murga *et al.*, 2016). La prueba evaluó los conceptos

o procedimientos esperados de acuerdo con los documentos curriculares, dado que no es medible el ejercicio ciudadano (MINEDU, 2013). Por ello, se evalúan tres dimensiones. Primero, capacidades: *Comprensión de principios democráticos y sistema cívicos*, *Convivencia democrática* y *Participación ciudadana*. Segundo, contenidos: *Sistema democrático*, *Estructura política del Estado peruano*, *Doctrina de los derechos humanos* y *Cultura de paz e interculturalidad* y *Legitimidad de las diferencias*. Finalmente, contextos que incluye la escuela, familia y localidad (barrial, provincial, distrital o comunal) (MINEDU, 2013). Los resultados de esta prueba demuestran que el 30,4% de los estudiantes pertenecientes al área rural se encuentran en el nivel *En inicio* de ciudadanía (Murga *et al.*, 2016). Asimismo, el 7,7% de niñas rurales logran los aprendizajes esperados frente al 42,6% de niñas urbanas (MINEDU, 2016a). Eso evidencia las brechas existentes en las distintas regiones del país, sobre todo en la sierra y la selva que cuentan con más escuelas rurales y mayores desventajas socioeconómicas (MINEDU, 2018).

En el 2016, Perú participó por primera vez en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (*International Civic and Citizenship Education Study* — ICCS), una evaluación internacional estandarizada por la Asociación Internacional para la Evaluación del Desempeño Educativo (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* — IEA). La prueba busca evaluar la educación ciudadana y cívica, como también valores, actitudes y comportamientos ciudadanos y características de los contextos. En ese sentido, se evalúan cuatro dominios de contenido:

- Sociedad y sistema cívico;
- Principios cívicos;
- Participación ciudadana;
- Identidades cívicas (Schulz *et al.*, 2016; UMC, 2016).

Esa prueba se aplicó a estudiantes de 14 años de edad en promedio. Los resultados globales de la evaluación muestran que los países latinoamericanos participantes, a excepción de República Dominicana, presentan una diferencia significativa entre estudiantes de colegios urbanos y rurales. Es decir, los estudiantes de colegios en áreas urbanas tuvieron puntajes más altos que los residentes de áreas rurales (Schulz *et al.*, 2018).

De acuerdo a las evaluaciones presentadas, desde el año 2004 hasta el 2016, los resultados obtenidos en las pruebas de ciudadanía y cívica reflejan que las niñas rurales se encuentran en desventaja frente a sus pares masculinos y las niñas urbanas, obteniendo puntajes que las ubican por debajo de lo esperado. A su vez, esa brecha no solo se observa en el contexto peruano, sino también en diferentes países latinoamericanos.

METODOLOGÍA

La prospectiva es un proceso de reflexión colectiva que conlleva a la acción para la construcción del futuro desde el presente. Esa reflexión permite anticiparnos y preparar las acciones para el mañana (Godet, 1993). La prospectiva

requiere de la estrategia para llevar a la acción los deseos de cambiar la realidad. La acción sin objetivo no tiene sentido y la previsión provoca la acción (Godet y Durance, 2011).

El presente estudio emplea algunos alcances metodológicos propios de la prospectiva estratégica de base francesa y utiliza, especialmente como técnicas, el análisis estructural y el juego de actores sociales para estudiar la compleja interrelación entre los factores que podrían influir en la formación ciudadana de niñas rurales del Perú. La prospectiva se inserta en una mirada analítica y de carácter exploratorio y descriptivo, ya que buscamos entender un sistema a fin de describirlo para controlar sus variables o factores constitutivos. Para ello, la investigación se dividió en tres fases, a saber:

- la identificación de los factores asociados al sistema;
- la selección de los factores clave a través del análisis estructural;
- el análisis de poder de los actores.

Para el desarrollo del análisis estructural se empleó el *software* de Matriz de Impactos Cruzados (MICMAC) que identificó los factores clave al sistema estudiado (el sistema de formación ciudadana de niñas rurales en el Perú).

Como participantes, se escogieron de forma intencional a ocho académicos especialistas en los temas de ciudadanía, ciudadanía intercultural y EIB, en su mayoría antropólogos y educadores investigadores vinculados al Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) en la Dirección de la Educación Intercultural Bilingüe (DIGEIBIRA) y las áreas de Personal Social, Ciudadanía y la Unidad de Medición de la Calidad. También participaron expertos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), investigadores de las políticas de EIB y desarrolladores del diseño, planificación y evaluación de programas sociales en contextos rurales y urbanos. Finalmente, se contactó a dos especialistas en ciudadanía y ruralidad para la validación del sistema al que denominamos “Formación ciudadana democrática intercultural de niñas rurales en el Perú.”

RESULTADOS

FASE 1: IDENTIFICACIÓN DE FACTORES ASOCIADOS AL SISTEMA

La Tabla 1 muestra los factores identificados en el sistema estudiado, a partir de la revisión documental sobre ciudadanía y ciudadanía democrática intercultural. Los factores asociados al sistema fueron validados con dos expertos, especialistas en temas de ciudadanía intercultural y antropología. Ambos especialistas actualizaron el sistema y ayudaron a categorizar los factores previamente identificados. El sistema se divide en cuatro dimensiones, las cuales son: Aspectos sociodemográficos en contextos rurales, calidad educativa rural, entornos formativos y condiciones de aprendizaje en contextos rurales. En la Tabla 1 figuran las dimensiones anteriormente mencionadas con los respectivos alcances y factores que influyen en cada una.

Tabla 1 – Sistema de la formación ciudadana democrática intercultural de niñas rurales en el Perú.

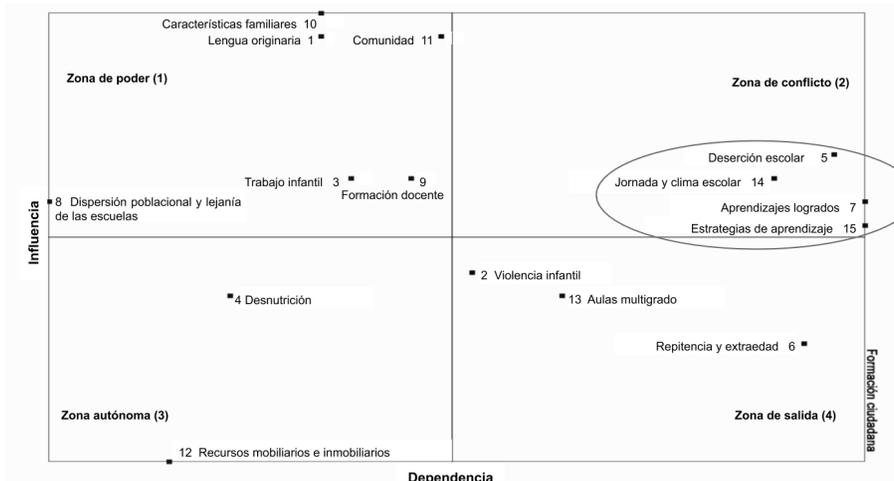
Dimensiones	Alcances	Factores
D1. Aspectos sociodemográficos en contextos rurales	Se enfoca en las características culturales y problemas sociales desarrollados a partir de los roles instaurados en la crianza de las niñas rurales.	1. Lengua originaria 2. Violencia infantil 3. Trabajo infantil 4. Desnutrición
D2. Calidad educativa rural	Agrupar las dificultades académicas y geográficas que condicionan el aprendizaje de las niñas rurales durante su formación educativa.	5. Deserción escolar 6. Repitencia y sobreedad 7. Aprendizajes logrados 8. Dispersión poblacional y lejanía de las escuelas
D3. Entornos formativos	Entornos inmediatos donde las niñas rurales participan activamente y se relacionan con diferentes agentes sociales que influyen en su desarrollo personal.	9. Formación docente 10. Características familiares 11. Comunidad
D4. Condiciones de aprendizaje en contextos rurales	Características de la atención educativa que impactan en el desempeño académico y social de las niñas rurales.	12. Recursos mobiliarios e inmobiliarios 13. Aulas multigrado 14. Jornada y clima escolar 15. Estrategias de aprendizaje fuera y dentro del aula

Fonte: Elaboración propia.

FASE 2: ANÁLISIS ESTRUCTURAL Y FACTORES CLAVE

El análisis estructural es una técnica que permite estudiar las relaciones entre los factores identificados en el sistema. A partir de esas relaciones se identificaron los factores con mayor influencia y dependencia, necesarios para el desarrollo del sistema y la predicción de sus escenarios futuros (Ballesteros y Ballesteros, 2008). Para la identificación de los factores con mayor dependencia e influencia, se utilizó una matriz relacional, cuyo objetivo fue descifrar las relaciones entre ellos. Esa matriz consiste en un cuadro de doble entrada en el que los 15 factores identificados en el sistema se cruzan entre sí. En el estudio, la matriz relacional de factores se sometió a consulta de los especialistas. Las respuestas asignaban un grado de impacto o motricidad de cada factor sobre el otro, a través de una escala de valoración: *nulo* o sin influencia (0), *bajo* o con influencia débil (1), *mediano* o con influencia moderada (2) y *alto* o influencia alta (3). En caso de dispersión en las respuestas de los especialistas durante la valoración de los factores, éstas se consultaron nuevamente con los mismos. Las respuestas se introdujeron al *software* MICMAC (La Prospective, 2010). El *software* MICMAC permite determinar la importancia de los factores que afectan al sistema e identificar aquellos que desempeñan un rol predominante en él (Godet y Durance, 2011). Los resultados se representan en un plano cartesiano, en el que el eje de las abscisas indica la dependencia y las ordenadas representan la influencia. El plano se divide en 4 cuadrantes que permiten la clasificación de los factores según su ubicación.

A continuación, se presenta el plano (Figura 1) con los 15 factores del sistema estudiado ubicados en los cuadrantes de influencia. Cada uno de los factores cuenta con un grado de dependencia e influencia diferente.



1. Lengua originaria	6. Repitencia y extraedad	11. Comunidad
2. Violencia infantil	7. Aprendizajes logrados	12. Recursos mobiliarios e inmobiliarios
3. Trabajo infantil	8. Dispersión poblacional y lejanía de las escuelas	13. Aulas multigrado
4. Desnutrición	9. Formación docente	14. Jornada y clima escolar
5. Deserción escolar	10. Características familiares	15. Clima y estrategias de aprendizaje

Fonte: Elaboración propia.

Figura 1 – Análisis estructural.

Los factores situados en la zona de conflicto (2) son muy dependientes, influyentes en el sistema y de naturaleza inestable. Cualquier cambio realizado en estos factores repercute de forma inmediata en otros factores del sistema, modificando su estructura (Godet y Durance, 2011, p. 67). Los factores ubicados en este cuadrante son *estrategias de aprendizaje fuera y dentro del aula (15)*, *aprendizajes logrados (7)*, *jornada y clima escolar (14)* y *deserción escolar (5)*. Esos factores deben ser intervenidos en primer lugar, ya que al ser los más dependientes e influyentes, afectan de forma directa al sistema estudiado.

FASE 3: ANÁLISIS DE ACTORES

Existen actores que influyen en el sistema debido a que tienen la capacidad de ejercer “poder” sobre otros y por el interés que guarda en relación con el factor.

Los actores se establecieron con la consulta a un especialista en formación ciudadana en contextos rurales a través de un procedimiento similar al del análisis estructural. En la matriz relacional se observa que un actor tiene mayor impacto sobre otro o viceversa. A continuación, se presenta una Tabla 2 con la jerarquía de poder de los actores sociales.

Tabla 2 – Jerarquía de actores sociales.

Jerarquía	Actor social
Muy alto poder	• Ministerio de Educación del Perú (MINEDU)
Alto poder	• Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL)
Mediano poder	• Docentes • Gobierno Regional
Bajo poder	• Comunidad • Padres y madres de familia
Muy bajo poder	• Universidad e institutos de formación docente

Fonte: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El sistema de Formación ciudadana democrática intercultural se conforma por cuatro factores clave que pueden impactar el futuro de las niñas rurales en Perú: deserción escolar, jornada y clima escolar, aprendizajes logrados y estrategias de aprendizaje dentro y fuera del aula. El desarrollo y gestión de esos factores corresponden principalmente al MINEDU.

El primer factor clave identificado responde a la realidad educativa, ya que en el 2011 se observó que el 9,3% de estudiantes rurales desertaron de las escuelas frente al 4,8% en el medio urbano (INEI, 2019). Eso resulta ser un gran problema para la formación ciudadana de las niñas rurales, debido a que restringe su participación en la cultura escolar y las prácticas cotidianas dentro del colegio constituyen una pieza fundamental en el desarrollo de la ciudadanía (Frisancho, 2009). Asimismo, la escuela es uno de los espacios que permite la interacción entre personas a partir de la convivencia y participación continua, donde se promueve el debate de dilemas morales para el ejercicio ciudadano (Rogoff, 2003).

El segundo factor refleja que la jornada y el clima escolar en los colegios rurales son fundamentales para el desarrollo de la ciudadanía. En ese sentido, la jornada escolar se reduce a cuatro o tres días. En algunos casos se debe a que el colegio no considera el calendario socio productivo de las comunidades, situación que origina la suspensión de clases por festividades y celebraciones (IPEBA, 2011). Por ello, es necesario que la escuela contextualice su currículo de acuerdo a las actividades que realiza la comunidad, a fin de que exista coherencia con los aprendizajes adquiridos dentro y fuera del aula. Asimismo, la experiencia escolar es fuente de aprendizaje para la adquisición de diferentes habilidades tales como el juicio crítico y el diálogo para el desarrollo de una ciudadanía activa (Ames, 1999). Por ello, la convivencia en un clima escolar respetuoso provoca que la interacción entre los diferentes actores se desarrolle bajo el reconocimiento y responsabilidad del “otro,” a su vez, asuma obligaciones de manera autónoma. Es así como, la educación ciudadana les proporciona una mirada que valore lo propio y lo global bajo la justicia y la equidad (Rayón y De Las Heras, 2012).

El tercer factor indica que los aprendizajes logrados en el contexto rural todavía son deficientes. Los resultados de la prueba ECE 2015, afirman que la mayoría de los estudiantes de escuelas multigrado y unidocentes de las zonas rurales se ubican en el nivel inicial, situación que refleja que ambos grupos tienen dificultad para comprender textos de mediana extensión y textos breves y sencillos (MINEDU, 2017). Asimismo, en la prueba de ciudadanía aplicada en el 2005 señalan que la mayoría de los estudiantes de las áreas rurales se encuentran en el nivel 1 o dominio inicial de las competencias de ciudadanía. Ambos resultados reflejan los bajos niveles alcanzados en los aprendizajes de las niñas rurales. Eso repercute de forma negativa en la formación de una ciudadanía intercultural crítica. Tal y como menciona Tubino (2004) cuando los pobres adquieren cultura política, empiezan a percibirse como ciudadanos activos despojados injustamente de sus derechos básicos, entonces se habla de una verdadera democracia. La pobreza se combate construyendo ciudadanía. Esta debe concebirse desde una mirada crítica, que permita comprender cómo está siendo el mundo y cómo se encuentran en él, convirtiendo a los estudiantes en sujetos activos de su aprendizaje (Anaya-Rodríguez y Ocampo-Gómez, 2016).

El cuarto factor muestra que, las estrategias de aprendizaje empleadas por la escuela dentro y fuera del aula influyen de forma significativa en la formación de la ciudadanía democrática intercultural de las niñas rurales. En las aulas rurales se observó que, en su mayoría, las sesiones de clase carecían de objetivos claros y desarrollaban actividades poco demandantes, repetitivas y descontextualizadas. Del mismo modo, el diálogo y la discusión son herramientas pedagógicas poco usadas en el aula (Eguren, Belaunde y González, 2019). Para cambiar ello, el espacio educativo debe ser el lugar donde se construyen los saberes comunes entre todos los individuos que interactúan en él. A partir de ese diálogo se deben construir los sentidos y significados de la identidad, derechos, democracia, liderazgo e interculturalidad, partiendo de los aportes y experiencias locales y regionales (Mujica, 2007).

Finalmente, como futuras líneas de investigación, es necesario indagar sobre las brechas de género que existen en las realidades rurales del país, debido a que las niñas asumen ciertos roles y enfrentan una desigualdad de oportunidades frente a sus pares masculinos. Es importante contrastar el desarrollo de la ciudadanía en las niñas rurales frente a las niñas urbanas. También analizar minuciosamente la realidad educativa en el contexto amazónico rural y los factores que intervienen en ella, pues en la investigación se observó que las niñas de las comunidades amazónicas podrían ser las más vulnerables frente a las niñas andinas. Estudios posteriores deben orientarse a la construcción de una ciudadanía democrática intercultural específica en los diferentes contextos rurales del Perú.

REFERENCIAS

AMES, P. El poder en la escuela: Un estudio en las escuelas rurales. *In*: TANAKA, M. (Comp.). **El poder visto desde abajo: democracia, educación y ciudadanía en espacios locales**. Lima: IEP, 1999. p. 267-324.

- ANAYA-RODRÍGUEZ, R.; OCAMPO-GÓMEZ, E. Formación de ciudadanía en la escuela dentro de la transición democrática: ¿promover escalas de valores o el desarrollo del razonamiento moral? **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 14, n. 1, p. 5-35, 2016. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.001>
- ANCHUSTEGUI, E. Ciudadanía e integración: los deberes sociales y la globalización. **Co-herencia**, Medellín, v. 9, n. 16, p. 185-211, 2012. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77424078007>. Acceso en: 19 ago. 2019.
- BALLESTEROS, D.; BALLESTEROS, P. Análisis estructural prospectivo aplicado al sistema logístico. **Scientia Et Technica**, Pereira, v. 14, n. 39, p. 194-199, 2008. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84920503035>. Acceso en: 19 ago. 2019.
- BENEDICTO, J.; MORÁN, M. **Aprendiendo a ser ciudadanos**: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes. Madrid: Institución de la Juventud, 2003.
- COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN. **Informe final**. Lima: CVR, 2003.
- DEFENSORÍA DEL PUEBLO. **Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú**. Lima: Defensoría del Pueblo, 2011.
- DIBOS, A.; FRISANCHO, S.; ROJO, Y. **Propuesta de evaluación de formación ciudadana**. Lima: UMC, 2004.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA, INTERCULTURAL BILINGÜE Y DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL ÁMBITO RURAL (DIGEIBIRA). **Política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe**. Lima: MINEDU, 2018. Disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/politica_sectorial_de_educacion_intercultural_y_educacion_intercultural_bilingue.pdf. Acceso en: 19 ago. 2019.
- EGUREN, M.; BELAUNDE, C.; GONZÁLEZ, N. **Leyendo al estado desde el aula**: maestros, pedagogía y ciudadanía. Lima: IEP, 2019.
- FLORES, A. **Módulo 3**: Puesta en acto de la Interculturalidad Crítica en la Gestión Pública. Lima: MINCUL, 2018.
- FRISANCHO, S. Formación de la ciudadanía y desarrollo de la democracia: una nota conceptual. In: REÁTEGUI, F. (Coord.). **Formación en ciudadanía en la escuela peruana**: avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula. Lima: IDEHPUCP, 2009. p. 11-17.
- GALLARDO VÁZQUEZ, P. Educación ciudadana y convivencia democrática. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, Sevilla, n. 16, p. 119-133, 2009. https://doi.org/10.7179/PSRI_2009.16.09
- GODET, M. **De la participación a la acción**: manual de prospectiva estratégica. Barcelona: Marcombo, 1993.
- GODET, M.; DURANCE, P. **La prospectiva estratégica para las empresas y los territorios**. París: DUNOD, 2011. Disponible en: <http://www.lapropective.fr/dyn/traductions/contents/1dunod-unesco-vspan-ext-15-06-2011.pdf>. Acceso en: 19 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI). **Tasa neta de asistencia a educación primaria de niñas y niños de 6 a 11 años de edad, según ámbito geográfico**. INEI, 2019. Disponible en: <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/asistencia-escolar-8031/>. Acceso en: 19 ago. 2019.

INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (IPEBA). **Ruralidad y escuela**: apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales. Lima: IPEBA, 2011. Disponible en: <https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/20.500.12982/422>. Acceso en: 19 ago. 2019.

LA PROSPECTIVE. **Métodos de prospectiva**: Micmac. La Prospective, 2010. Disponible en: <http://es.lapropective.fr/Metodos-de-prospectiva/Los-programas---versi%C3%B3n-en-la-nube/9-Micmac.html>. Acceso en: 19 ago. 2019.

MIELES, M.; ALVARADO, S. Ciudadanías y competencias ciudadanas. **Estudios Políticos**, Medellín, n. 14, p. 53-75, 2012. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/espo/n40/n40a03.pdf>. Acceso en: 19 ago. 2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU). **Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004**. Una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana. Sexto grado de primaria. Lima: UMC, 2005. Disponible en: <http://umc.minedu.gob.pe/documento-de-trabajo-15-evaluacion-nacional-del-rendimiento-estudiantil-2004-una-primer-a-proximacion-a-la-evaluacion-de-la-reflexion-ciudadana-sexto-grado-de-primaria/>. Acceso en: 19 ago. 2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU). **Marco de fundamentación de las pruebas de rendimiento de la Evaluación Muestral 2013 de estudiantes de 6º de primaria**. Lima: MINEDU, 2013. Disponible en: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/07/Marco-de-Fundamentaci%C3%B3n-EM-2013-BAJA-VF2-1.pdf>. Acceso en: 19 ago. 2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU). **¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes al término de la educación primaria?** Informe de logros de aprendizaje y sus factores asociados en la Evaluación Muestral 2013. Lima: UMC, 2016a.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU). **Currículo Nacional de la Educación Básica**. Lima: MINEDU, 2016b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU). **Informe de resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2007-2015**. Lima: MINEDU, 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU). **El desarrollo de la competencia ciudadana en estudiantes mujeres en zonas rurales**. Lima: UMC, 2018. (Zoom Educativo, n. 4.)

MONTERO, C.; OLIART, P.; AMES, P.; CABRERA, Z.; UCCELLI, F. La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención. Lima: Minedu, 2001.

MORACHIMO, L.; PISCOYA, L. **Temas transversales y desarrollo sostenible**. Lima: CIFO/DIEEPP, 2004.

MUJICA, L. Hacia la formación de nuevas identidades: notas de una propuesta intercultural. *In*: ANSION, J.; TUBINO, F. (Eds.). **Educación en ciudadanía intercultural**:

experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007. p. 11-36.

MUJICA, R. **Las niñas a clase: una cuestión de justicia**. Madrid: Entreculturas, 2011.

MUJICA, R. La promoción del enfoque de género en las escuelas rurales de Fe y Alegría. *Tarea*, Lima, v. 94, p. 64-69, 2017.

MURGA, V.; ESTEFANÍA SÁNCHEZ, M. T.; ARENAS BARCHI, F.; LOYOLA OCHOA, J. C. **Informe de evaluación de Ciudadanía en sexto grado – 2013 ¿Qué logros de aprendizaje en Ciudadanía muestran los estudiantes al finalizar la primaria?** Lima: MINEDU, 2016. Disponible en: <http://umc.minedu.gob.pe/que-logros-de-aprendizaje-en-ciudadania-muestran-los-estudiantes-al-finalizar-la-primaria-informe-de-evaluacion-de-ciudadania-en-sexto-grado-2013/>. Acceso en: 19 ago. 2019.

NIEDERBERGER, A. Reinventar la ciudadanía: acerca de la conexión entre democracia, derechos y legitimidad en el orden político global. **EIDOS**, Colombia, n. 17, p. 134-167, 2012.

OLIART, P.; AMES, P.; CABRERA, Z.; UCCELLI, F. Las familias de áreas rurales. *In*: MONTERO, C. (Coord.). **La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención**. Lima: MINEDU, 2001. p. 37-39.

OLIART, P.; MUJICA, M.; GARCÍA, J. **Género y sexualidad**. Lima: IPEDEHP, 2005.

RAMÍREZ, E. Estudio sobre la educación para la población rural en Perú. *In*: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Comp.). **Estudio sobre la educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú**. Roma: UNESCO, 2004. p. 330-332.

RAYÓN, L.; DE LAS HERAS, A. Una escuela rural en transformación: de una ciudadanía local a una global. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, España, v. 16, n. 1, p. 325-343, 2012. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377019>. Acceso en: 19 ago. 2019.

ROGOFF, B. **The cultural nature of human development**. Nueva York: Oxford University Press, 2003.

SÁNCHEZ, I. Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. **Iberoamericana de Educación**, Colombia, v. 46, n. 3, p. 1-12, 2008. <https://doi.org/10.35362/rie4631993>

SANSEVERO, I.; LÚQUEZ, P. La participación y sus aportes en la educación ciudadana democrática. **Omnia**, Maracaibo, v. 14, n. 1, p. 7-26, 2008. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73714101>. Acceso en: 19 ago. 2019.

SCHULZ, W.; AINLEY, J.; FRAILLON, J.; LOSITO, B.; AGRUSTI, G. **Assessment Framework ICCS**. New Zealand: IEA, 2016.

SCHULZ, W.; AINLEY, J.; COX, C.; FRIEDMAN, T. **Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina**. Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA Informe Latinoamericano. Amsterdam: IEA, 2018. Disponible en: https://iccs.iea.nl/fileadmin/user_upload/Editor_Group/Documents/ICCS_2016_National_Report_Colombia.pdf. Acceso en: 19 ago. 2019.

TUBINO, F. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. Lima: RIDEI-PUCP, 2004. Disponible en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/1110.pdf>. Acceso en: 19 ago. 2019.

UNIDAD DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (UMC). **Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2010 – ECE 2010**. Cuarto grado de Primaria en IE EIB (4P EIB). Lima: MINEDU, 2010.

UNIDAD DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (UMC). **Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía – ICCS 2016**. Lima: MINEDU, 2016.

ZAIKOSKI, D. Género y ciudadanía de mujeres. Medidas especiales y ejercicio de derechos políticos. Aproximaciones a un estudio de casos. **Revista Derecho y Ciencias Sociales**, Argentina, n. 8, p. 68-87, 2013.

SOBRE LOS AUTORES

EMIRUTH VALERIA CAMAYO-TOLENTINO es graduada en Educación y Gestión del Aprendizaje por la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (Peru).
E-mail: u201516921@upc.edu.pe

ROSARIO ALEJANDRA MINAYA-DEL-VALLE es graduada en Educación y Gestión del Aprendizaje por la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (Peru).
E-mail: u201516923@upc.edu.pe

MARCOS FERNANDO RUIZ-RUIZ es doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú (Peru). Professor de la Universidad Peruana de Ciencia Aplicadas (Peru).
E-mail: pcedmrui@upc.edu.pe

Conflictos de interés: Los autores declaran que no hay ningún interés comercial ou associativo que represente conflito de interés em relación ao manuscrito.

Financiamento: El estudio no recibió financiación.

Contribuciones de los autores: Conceptuación, Análisis Formal: Camayo-Tolentino, E. V.; Minaya-Del-Valle, R. A. Escrita – Primera Redacción, Escrita – Revisión y Edición: Camayo-Tolentino, E. V.; Minaya-Del-Valle, R. A.; Ruiz-Ruiz, M. F. Metodología, Supervisión, Validación: Camayo-Tolentino, E. V.; Minaya-Del-Valle, R. A.; Ruiz-Ruiz, M. F.

Recibido el 22 de diciembre de 2019

Aprobado el 5 de agosto de 2021

