



# REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



## **Revista Peruana de Investigación Educativa**

Número 11, 2019

**Editora:** Francesca Uccelli (Instituto de Estudios Peruanos)

**Consejo Editorial (2019-2021):** Robin Cavagnoud (Pontificia Universidad Católica del Perú), Santiago Cueto (Grupo de Análisis para el Desarrollo), Carolina de Belaunde (Instituto de Estudios Peruanos), César Guadalupe Mendizábal (Universidad del Pacífico), Gabriela Guerrero (Grupo de Análisis para el Desarrollo), Liliana Miranda (Consejo Nacional de Educación), José Rodríguez (Pontificia Universidad Católica del Perú).

**Consejo Consultivo Internacional:** David Baker (Universidad Estatal de Pensilvania), María Antonia Gallart (CENEP, Argentina), Alejandra Mizala (Universidad de Chile), Javier Murillo (Universidad Autónoma de Madrid), Francisco Ramírez (Stanford University), Simon Schwartzman (Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade), Walter Secada (Universidad de Miami), Marie Verhoeven (Universidad Católica de Lovaina), Margarita Zorrilla (Universidad Autónoma de Aguascalientes), Nancy Hornberger (University of Pennsylvania), Elsie Rockwell (DIE-Cinvestav, México DF), Teresa Oteiza (Pontificia Universidad Católica de Chile) y Virginia Unamuno (CONICET y Universidad de Buenos Aires).

Corrección de Estilo: Nae Hanashiro Ávila  
Secretaría Ejecutiva de la SIEP: Rosa Vera Solano  
Diagramación: Gino Becerra

La Revista Peruana de Investigación Educativa se publica una vez al año e incluye artículos originales de investigación en todas las áreas de educación. En la página web se encuentra una descripción de la orientación de la Revista y las instrucciones para autores. El contenido de los artículos publicados en la Revista es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Los artículos de la Revista Peruana de Investigación Educativa pueden ser reproducidos para uso educativo o de investigación, siempre que se indique la fuente. La Revista está referenciada en el Directorio Latindex ([www.latindex.org](http://www.latindex.org)), IRESIE e Hispanic American Periodicals Index (HAPI).

Sociedad de Investigación Educativa Peruana  
Email: [revista@siep.org.pe](mailto:revista@siep.org.pe)  
Web: [revistas.siep.org.pe](http://revistas.siep.org.pe)

ISSN 2076-6300 (versión impresa)  
ISSN 2077-4168 (versión electrónica)

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2009-12573

---

ISSN 2076-6300 (versión impresa)  
ISSN 2077-4168 (versión electrónica)

# REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 11 2019

---

 **siep** | SOCIEDAD DE  
INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA PERUANA | **10**  
AÑOS



---

## Índice

### ARTÍCULOS

- El impacto del nivel educativo alcanzado en el índice de calidad del empleo en el Perú, 2016  
*Óscar Niquen Lasteros* 5
- Educación intercultural bilingüe, privatización por defecto y desigualdad entre los docentes  
awajún de la región San Martín  
*Marianella Zúñiga* 39
- Concepciones sobre el acompañamiento pedagógico de acompañantes de la región Ucayali:  
implicancias y aportes de la psicología educacional  
*Sthepanie Vásquez, Susana Frisancho y María Isabel La Rosa* 69
- Mapeando la enseñanza de bilingüidad en contextos indígenas:  
Desde la timidez hacia la voz  
*Nancy H. Hornberger y Frances Kvietok Dueñas* 99

### RESEÑAS

- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good.*  
(César Guadalupe) 127
- Eguren, M., de Belaunde, C. y Gonzáles, N. (2019). *Leyendo al Estado desde el aula.*  
*Maestros, pedagogía y ciudadanía.*  
(Sebastian Landolt) 131



## El impacto del nivel educativo alcanzado en el índice de calidad del empleo en el Perú, 2016

***Oscar Ñiquen Lasteros***

---

Dirección de Investigación Socio Económico Laboral  
del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo  
oniquen@trabajo.gob.pe

Recibido: 04/09/2018  
Aprobado: 25/07/2019

## El impacto del nivel educativo alcanzado en el índice de calidad del empleo en el Perú, 2016

### Resumen

El presente estudio de investigación tiene como objetivo medir el impacto de un mayor nivel educativo alcanzado en el índice de calidad de empleo teniendo en cuenta las brechas de género, área y categoría ocupacional. El estudio es de tipo cuantitativo con datos de corte transversal obtenidos de la Encuesta Nacional de Hogares elaborada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). La metodología empleada consiste en un modelo probit, ordenado para cuatro categorías del índice de empleo. Entre los principales resultados, se encontró que en el Perú la categoría con mayor probabilidad (42%) correspondió a mala calidad de empleo y que un mayor nivel educativo alcanzado redujo en 1,9% la probabilidad de pertenecer a dicha categoría. También, se identificó que los trabajadores con educación básica tienen mayores probabilidades de tener un empleo de mala y muy mala calidad. En comparación con un trabajador con educación superior no universitaria, tienen aproximadamente tres veces menos probabilidad de pertenecer a un empleo de muy buena calidad. Otro resultado importante es que mayores niveles educativos no presentaron menores brechas en género y categoría ocupacional. Si bien la probabilidad de tener buena calidad de empleo de hombres y mujeres aumentó en cada nivel educativo, del mismo modo, incrementó la diferencia entre probabilidades. Lo mismo ocurrió entre asalariados e independientes, marco en el que los asalariados tuvieron mayor beneficio al cualificarse en comparación con los independientes.

**Palabras clave:** Educación, análisis socioeconómico, economía del trabajo

### *The impact of the educational level achieved in the index of quality of employment in Peru, 2016*

#### *Abstract*

*The objective of this research study is to measure the impact of higher level of education in the employment quality index, considering gender, area, and occupational category gaps. This quantitative study analyzes cross-sectional data obtained from the National Household Survey prepared by the INEI. The methodology consists in an ordered probit model for four categories of the employment index. Among the main results, it was found that, in Peru, the category of poor quality of employment is the one with the highest probability (42.0%), while a higher educational level reduces the probability of belonging to this category. Also, the research shows that workers with basic education are more likely to have a bad and very poor-quality job. Compared to a worker with non-university higher education, they are approximately three times less likely to belong to a very good quality job. Another important outcome is that higher educational levels do not show minor gaps in gender and occupational category. Although the probability of women and men having good quality employments increases in each educational level, the difference between probabilities also did. The same occurred between employees and independents; in this case, salaried employees have a greater benefit in qualifying compared to independent workers.*

**Keywords:** Education, socio-economic analysis, labor economics

## Introducción

En los últimos años, las instituciones encargadas de la política pública laboral ya no se han enfocado exclusivamente en la reducción del desempleo, sino que han tratado de armonizar la reducción del paro con la creación de nuevos puestos de trabajo con un mínimo de calidad requerida, lo que ha derivado en un tema complejo de abordar (Gonzales y Mora, 2011). Esta búsqueda de mejores puestos de trabajos se ve justificada por la evidencia empírica. Por ejemplo, en el caso peruano, la tasa de desempleo para el 2016 fue de apenas 4,2%. Sin embargo, para el mismo año, el 72% de la población ocupada se encontró laborando informalmente, lo que evidencia la gran brecha existente en el mercado laboral.

Esta brecha observada trajo consigo metodologías destinadas a medir las condiciones laborales. Entre ellas, destaca el índice de calidad del empleo (ICE), que, mediante una escala del uno al cien, toma referencia sobre la calidad laboral en la que trabaja un asalariado o independiente. Para el caso de Perú, en el 2016, la puntuación alcanzada fue de 40,9, lo que significa una mala calidad del empleo (teniendo en cuenta indicadores económicos, contractuales y sociales). Cabe destacar que, para el 2016, solo la región de Moquegua tuvo un puntaje mayor a 50,0 (50,5), situándose como la única con buena calidad de empleo.

Latinoamérica tampoco ha sido ajena a esta brecha de calidad laboral. El estudio de Weller y Rothlisbeger (2011) encuentra un déficit en la mayoría de los países en materia de calidad de empleo, considerando aspectos como los ingresos, la afiliación a salud, la garantía de derecho laboral, los beneficios, etc. Así pues, esta arraigada problemática internacional ha ocasionado que los investigadores empiecen a darle la debida importancia al análisis formal de los determinantes del empleo de calidad.

En este contexto, la variable que más ha destacado en el estudio empírico ha sido el nivel educativo, gracias a que se presenta como una variable que ha tenido resultados positivos y significativos en las estimaciones. Por dar algunos ejemplos, estudios como el de Mora y Ulloa (2011) encuentran que un año adicional de educación mejora el índice de calidad en 1,4 veces. De la misma manera, Gaviria y Quingua (2015) hallan que un aumento de 1% en los años de educación ocasiona que la calidad de empleo mejore, en promedio, en 0,67%. La evidencia empírica, en ese sentido, daría pie a la importancia de medir los efectos del nivel educativo en el índice de calidad del empleo del Perú. En el país, hasta el año 2016, solo el 11,6% de la PEA (población económicamente activa) ocupada asalariada e independiente tuvo educación superior universitaria, el 10,8% accedió a educación superior no universitaria y el grueso de trabajadores tuvo nivel alcanzado hasta educación secundaria (40,1%). Es importante mencionar que la teoría detrás de la relación entre calidad de trabajo y educación es la teoría del capital humano, planteada por Becker (1964). Sobre esta base, el presente artículo de investigación no solo busca cuantificar el índice de calidad del empleo (ICE), sino también pretende medir el impacto de sus

principales determinantes de una manera formal, teniendo como foco principal el nivel educativo alcanzado de los trabajadores.

## Revisión de la literatura

En un primer momento, los atributos que se consideraron para medir la calidad del trabajo fueron el estatus de trabajo, la seguridad en el empleo, y la afiliación a seguro y pensiones (Rosenthal, 1989). Luego, Verdera (1995) incluyó en los indicadores tradicionales la duración de la jornada de trabajo, la sindicalización y la estabilidad laboral. Posteriormente, Valenzuela (2000) tomó en consideración el balance trabajo/familia y las características de la jornada de trabajo. Más tarde, entre los trabajos que mejor lograron aproximar un índice de calidad laboral tomando en cuenta el beneficio social y económico condicionado a las normas institucionales, se encuentra el estudio de Farné (2003). Este autor resumió el índice en cuatro variables básicas: la afiliación a seguro de salud y sistema de pensiones, el ingreso laboral, el tipo de contrato y las horas trabajadas. Dependiendo de si el trabajador era asalariado o independiente, Farné le atribuyó ponderaciones específicas a cada una de estas variables.

En el Perú, solo existen reportes de la evolución del índice de calidad del empleo (ICE) elaborados por el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (MTPE) siguiendo la propuesta de Farné (2003); no hay investigaciones que midan el impacto del nivel educativo de las personas ni de ninguno de sus determinantes. Tampoco, hay estudios sobre las brechas existentes de las características socioeconómicas en el acceso al empleo de calidad, lo que justificaría la realización del presente artículo de investigación.

Enfocándose en Latinoamérica, el estudio realizado por Weller y Roethlisberger (2011) concluye que existe una elevada heterogeneidad estructural, una desigualdad en la distribución de los activos y una mala calidad en el nivel educativo, lo que genera una baja productividad laboral. Los autores, también, sugieren que los efectos agregados y la institucionalidad laboral no son los únicos factores determinantes, sino que existen brechas segmentadas como el área geográfica y el género.

En el caso de Colombia, existen diversos estudios sobre la relación entre el nivel educativo y el mercado laboral. Entre ellos, destaca el estudio realizado por Mora y Ulloa (2011), que midió la relación entre el índice de calidad del empleo y el nivel educativo mediante un modelo logit multinomial. A partir de ello, se identificó que un año adicional de educación aumentó en 1,4 veces la probabilidad de tener un empleo de calidad alta sobre un empleo de calidad baja. De igual manera, se encontró que aún persisten las brechas de género y las brechas entre ciudades para el acceso al empleo de calidad.

Otro estudio colombiano importante sobre el índice de calidad del empleo es el realizado por Gaviria y Quingua (2015), quienes, por medio de elasticidades, determinaron que un aumento de 1% en los años de escolaridad aumentaría la calidad del empleo en 0,67% (efecto inelástico). También, identificaron

que las mujeres tienen, en promedio, un menor índice que los hombres y que la edad tiene un efecto positivo en la calidad del empleo, aunque con una elasticidad baja (0,47%).

De igual forma, la investigación realizada por Riomaña (2014) sobre la incidencia de la educación en el empleo y el desempleo en Colombia concluye que un mayor nivel educativo reduce la probabilidad de ser un desempleado de corta duración. De manera contraria, ser jefe de hogar y ser hombre aumenta las probabilidades de ser un desempleado de corta duración.

En España, los estudios realizados por Pastor, Raymond, Roig y Serrano (2008) hallaron que la probabilidad de empleo de un hombre de 60 años aumenta más de 20% si es licenciado. Además, identificaron que la diferencia entre sexos en la posibilidad de tener empleo disminuye cuando el nivel educativo es mayor; y, por último, que una alta cualificación implica un mayor salario y una mayor probabilidad de ser empleado, por lo que se traduce en un mayor rendimiento.

Por su parte, según la investigación de Cueto y Pruneda (2014), también enfocada en España, el 50% de desempleados carece de estudios especializados. Sobre esta base, los autores concluyen que las expectativas de tener un empleo son considerablemente mejores para quienes poseen educación especializada que para los que no la tienen. Asimismo, señalan que, a pesar de las coyunturas económicas adversas, los trabajadores con estudios universitarios son quienes tienen mejor posición dentro del mercado de trabajo. Estos resultados dejan entrever el riesgo laboral que poseen los trabajadores con baja cualificación.

## Teoría del capital humano

La principal teoría que vincula el nivel educativo y el trabajo es la del capital humano planteado por Schultz (1961) y Becker (1964). En ella, se expone que la educación es un proceso de inversión que realizan las personas de manera racional en el presente con la finalidad de obtener en el futuro empleos de calidad y altos cargos con grandes ingresos laborales (Riomaña, 2014). Es importante señalar que, según esta teoría, la decisión de invertir en educación está sujeta a un análisis de costo de oportunidad. Es decir, si el costo de inversión es mayor al costo de oportunidad, el individuo tendrá incentivos para seguir educándose (Alva, 2016). Asimismo, Becker (1984) adujo que la relación directa entre dichas variables se debía a que la educación y el conocimiento aumentaban la eficiencia de los trabajadores, haciendo que puedan aspirar a empleos de mejor calidad. Finalmente, el autor reforzó esta teoría encontrando una fuerte relación entre la educación y el progreso económico.

## Metodología

La investigación tiene un tipo de enfoque cuantitativo. El diseño utilizado es no experimental y los datos son de corte transversal. Para el cálculo del índice

de calidad del empleo, se usó la metodología propuesta por Farné (2003), empleada en investigaciones como las de Mora y Ulloa (2011), y Gaviria y Quingua (2015). Dicha metodología, además, es utilizada en los reportes de empleo del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (MTPE) del Perú (2016).

Las variables para calcular el índice son el ingreso laboral promedio mensual, el tipo de contrato (medida de estabilidad laboral), seguridad social (medida por afiliación a seguro de salud y sistema de pensiones) y horas de trabajo semanales (proxy de balance entre familia/trabajo). Cabe anotar que la inclusión del ingreso laboral promedio mensual es justificada debido a la información que brinda sobre la capacidad de consumo y el mayor acceso a servicios que cubran necesidades básicas.

Siguiendo con la metodología propuesta por los autores mencionados anteriormente, se determinó la siguiente asignación de puntajes para las variables:

Tabla 1. Asignación de puntajes de las variables del índice de calidad del empleo

Variables	Asignación de puntajes
Ingreso laboral promedio mensual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 0 puntos si el salario es menor a 1,5 veces la Remuneración Mínima Vital.</li> <li>• 50 puntos si el salario oscila entre 1,5 y 3 veces la RMV.</li> <li>• 100 puntos si el ingreso laboral es mayor a 3 veces la RMV.</li> </ul>
Tipo de contrato	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 0 puntos para los trabajadores sin contrato laboral.</li> <li>• 50 puntos si el contrato es temporal.</li> <li>• 100 puntos si el ingreso laboral es mayor a 3 veces la RMV.</li> </ul>
Seguridad social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 0 puntos si el empleado no cuenta con afiliación a seguro de pensiones ni a seguro de salud.</li> <li>• 50 puntos si el trabajador posee una de las dos afiliaciones.</li> <li>• 100 puntos si posee ambas afiliaciones.</li> </ul>
Horas de trabajo semanales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 0 puntos si el trabajador trabaja más de 48 horas a la semana.</li> <li>• 100 puntos si trabaja igual o menos de 48 horas a la semana.</li> </ul>

Fuente: Farné, 2003. Elaboración propia.

De igual manera, al igual que en los estudios de Farné (2003), Bustamante y Arroyo (2008), Posso (2010) y el MTPE (2016), se consideró si se trataba de trabajadores asalariados o trabajadores independientes. Las ponderaciones fueron las siguientes:

Tabla 2. Ponderación de variables según tipo de ocupación

VARIABLES	ASALARIADOS	INDEPENDIENTES
Ingreso laboral promedio mensual	40%	50%
Tipo de contrato	25%	–
Seguridad social	25%	35%
Horas de trabajo semanales	10%	15%

Fuente: Farné, 2003. Elaboración propia.

Por último, para la interpretación del índice, se siguió lo recomendado por Farné (2003) y el MTPE del Perú (2016), como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 3. Puntaje e interpretación del ICE

PUNTAJE	INTERPRETACIÓN
Menor a 25 puntos	Muy mala calidad
Entre 25 y 50 puntos	Mala calidad
Entre 50 y 75 puntos	Buena calidad
Más de 75 puntos	Muy buena calidad

Fuente: MTPE, 2016. Elaboración propia.

El modelo econométrico a utilizar fue un probit ordenado, debido a que la variable endógena expresa implícitamente un orden de utilidad —es decir, es de carácter ordinal (Rodríguez y Cáceres, 2007)— y los residuos siguen una distribución normal estandarizada.

De esta manera, la ecuación inicial es la siguiente:

$$y_i^* = \beta' x_i + \varepsilon_i \dots (1)$$

En dicha ecuación, la variable  $y_i^*$  es no observable. Además, el modelo probit ordenado supone una variable endógena discreta mediante la especificación detallada a continuación:

$$\begin{aligned}
 y_i &= 0 & \text{si } y_i^* < \gamma_1 \\
 y_i &= 1 & \text{si } \gamma_1 \leq y_i^* < \gamma_2 \\
 y_i &= 2 & \text{si } \gamma_2 \leq y_i^* < \gamma_3
 \end{aligned}$$

En esta fórmula,  $\beta$  y  $\gamma$  son los parámetros del modelo. Los  $\gamma$  son los que representan los umbrales que determinan el valor de  $y_i$  para el valor alcanzado por  $y_i^*$ . Finalmente, la probabilidad de cada alternativa es la siguiente:

$$\begin{aligned} \Pr[y_i = 0] &= \Pr[y_i^* < \gamma_1] = \Pr[X_i\beta + u_i < \gamma_1] = \Phi(\gamma_1 - X_i\beta) \\ \Pr[y_i = 1] &= \Pr[\gamma_1 \leq y_i^* < \gamma_2] = \Pr[\gamma_1 - X_i\beta \leq u_i < \gamma_2 - X_i\beta] = \Phi(\gamma_2 - X_i\beta) - \Phi(\gamma_1 - X_i\beta) \\ \Pr[y_i = 2] &= \Pr[y_i^* \geq \gamma_2] = \Pr[X_i\beta + u_i \geq \gamma_2] = \Phi(X_i\beta - \gamma_2) \end{aligned}$$

Dichas probabilidades se integran en una única expresión para ser estimadas por el método de máxima verosimilitud (Rodríguez y Cáceres, 2007).

Para esta investigación, la variable dependiente tomó cuatro categorías: 1 si el puntaje del ICE fue menor a 25; el valor de 2 si estuvo entre 25 y 50; 3 si se encontró entre 50 y 75; y el valor de 4 si el puntaje fue mayor a 75 (siguiendo el puntaje e interpretación mostrado en la Tabla 3).

Entre las variables explicativas, se consideró el nivel educativo alcanzado<sup>1</sup> (sin nivel, primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, no universitaria incompleta, no universitaria completa, universitaria incompleta y universitaria completa), así como el sexo, la edad, el área geográfica (urbano o rural), el tipo de categoría ocupacional (asalariado o independiente) y la rama de actividad económica en la que se desempeñó el trabajador (extractiva, industria, comercio, construcción y servicios). Estas variables fueron tomadas en cuenta de acuerdo con lo sugerido en los estudios empíricos presentados en el capítulo de la revisión de la literatura.

Además, se consideró el potencial problema de endogeneidad que podría presentar la variable educación con el ICE, debido a que dicho índice contiene la variable salarios (Mora y Ulloa, 2011). El mencionado problema de endogeneidad entre la variable educación e ingresos es sustentado por la teoría del capital humano (Becker, 1964) y la teoría del escudriñamiento (Spence, 2002). Bajo esta problemática, se estimó un modelo auxiliar que permitiera contrastar la existencia de endogeneidad entre las variables en cuestión para luego, de ser necesario, corregir el sesgo de la estimación. De este modo, se estimó mediante un modelo probit ordinal<sup>2</sup> la siguiente ecuación:

$$\text{Educación}_i = Z_i' \gamma + v_i \dots (2)$$

La variable educación será considerada exógena si la correlación entre  $v_i$  y  $\varepsilon$  es cero. En caso contrario, se estimará un modelo multiecuacional de dos etapas, en que la variable educación sería instrumental (ver ecuación 2).

1. Una de las razones por las que se eligió este indicador y no el de años de educación fue porque este último no toma en consideración el carácter acumulativo de la educación (Hanushek, 2008). Por otro lado, una de las desventajas de usar el nivel educativo alcanzado es que esta variable no contempla la calidad de enseñanza ni otros aspectos como la experiencia de aprendizaje (Rivera, 2017).
2. Al igual que con el modelo principal, el criterio para elegir el modelo respondió a que la variable endógena (educación) expresa implícitamente un orden de utilidad por cada nivel alcanzado.

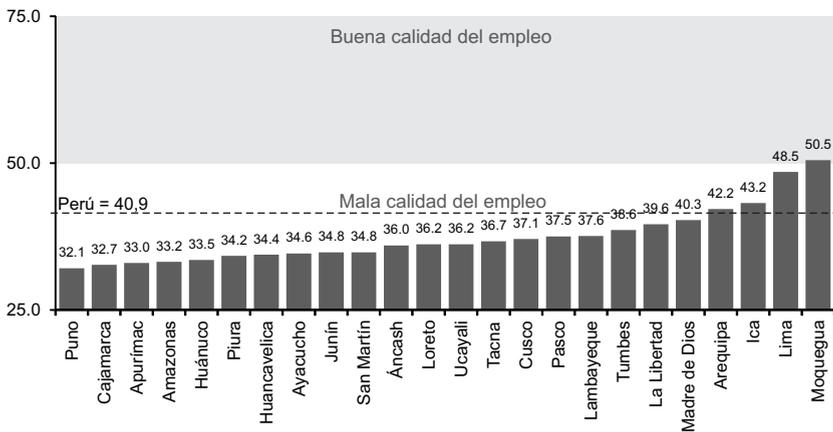
Las variables usadas para explicar la educación son el estado civil (variable dummy que toma el valor de uno si es casado o conviviente, y cero en otro caso), un proxy de acceso a la educación (si vive en Lima Metropolitana, costa norte, costa centro, costa sur, sierra norte, sierra centro, sierra sur o selva), la cantidad de miembros del hogar menores de 14 años, y una variable dummy que especifica si el trabajador es jefe de hogar o no. Estas variables fueron consideradas por lo sugerido en los siguientes estudios: *Endogeneidad y rendimientos de la educación* de Barceinas (2002), “Las ecuaciones de Mincer y las tasas de rendimiento de la educación en Galicia” de Freire y Tejeiro (2010), y “Endogeneidad de los rendimientos económicos en México” de Villarreal (2018).

### Análisis de datos y resultados

La fuente para la obtención de datos fue la Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida y Pobreza (Enaho) elaborado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) para el año 2016. La población objetivo está conformada por la población ocupada asalariada e independiente del Perú. La muestra está conformada por 57,117 trabajadores.

Se puede observar en el Gráfico 1 que, en el Perú, los trabajadores asalariados e independientes, en promedio, tienen una mala calidad del empleo (40,9 puntos) y que 23 departamentos comparten el mismo rango de índice. Los departamentos con los menores índices de calidad son Puno (32.1), seguido de Cajamarca (32.7), Apurímac (33.0) y Amazonas (33.2). Los departamentos que están por encima del promedio nacional son Arequipa (42.2), Ica (43.2), Lima (48.5) y Moquegua (50.5). Este último fue el único que logró presentar un índice de buena calidad del empleo.

Gráfico 1. Perú: Índice de calidad del empleo por departamentos, 2016



Nota: Lima incluye a la Provincia Constitucional del Callao.  
Fuente: INEI, 2016. Elaboración propia.

Tabla 4. Estadísticas descriptivas del ICE según principales variables, 2016

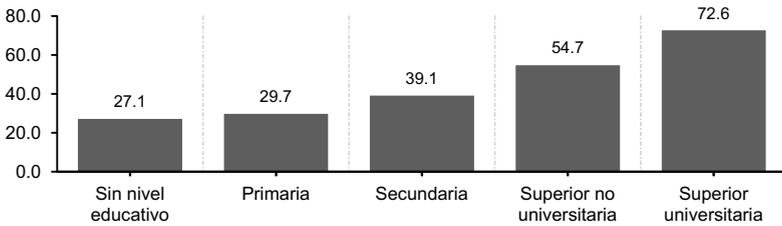
Variables	Muy mala calidad del empleo		Mala calidad del empleo		Buena calidad del empleo		Muy buena calidad del empleo		TOTAL	
	Muestra	Porcentaje	Muestra	Porcentaje	Muestra	Porcentaje	Muestra	Porcentaje	Absoluto	Relativo
<b>Categoría ocupacional</b>										
- Independiente	11,311	37.9	15,547	52.1	2,186	7.3	783	2.6	29,827	100.0
- Asalariado	10,558	38.7	4,871	17.9	4,625	16.7	7,236	26.5	27,290	100.0
<b>Sexo</b>										
- Hombre	12,413	37.2	11,465	34.3	4,592	13.8	4,912	14.7	33,382	100.0
- Mujer	9,456	39.8	8,953	37.8	2,219	9.4	3,107	13.1	23,735	100.0
<b>Nivel educativo alcanzado</b>										
- Sin nivel	1,115	41.1	1,548	57.0	40	1.5	11	0.4	2,714	100.0
- Primaria incompleta	3,842	46.7	3,990	48.5	320	3.9	77	0.9	8,229	100.0
- Primaria completa	3,415	47.3	3,237	44.8	441	6.1	129	1.8	7,222	100.0
- Secundaria incompleta	3,888	51.0	2,847	37.4	653	8.6	231	3.0	7,619	100.0
- Secundaria completa	6,139	43.3	4,724	33.3	2,066	14.6	1,262	8.9	14,191	100.0
- S.N.U. incompleta	947	38.8	782	32.0	405	16.6	310	12.7	2,444	100.0
- S.N.U. completa	1,091	20.1	1,436	26.5	1,114	20.5	1,787	32.9	5,428	100.0
- S.U. incompleta	1,000	32.8	931	30.5	545	17.9	575	18.9	3,051	100.0
- S.U. completa	432	7.0	923	14.8	1,227	19.7	3,637	58.5	6,219	100.0
<b>Rama de actividad económica</b>										
- Extractiva	7,745	43.0	8,341	46.4	1,157	6.4	751	4.2	17,994	100.0
- Industria	1,644	37.2	1,586	35.9	604	13.7	587	13.3	4,421	100.0
- Construcción	1,263	38.7	1,052	32.2	486	14.9	466	14.3	3,267	100.0
- Comercio	4,654	47.9	3,390	34.9	970	10.0	705	7.3	9,719	100.0
- Servicios	6,563	30.2	6,049	27.9	3,594	16.6	5,510	25.4	21,716	100.0
<b>Área</b>										
- Rural	8,348	44.9	8,651	46.5	1,036	5.6	560	3.0	18,595	100.0
- Urbano	13,521	35.1	11,767	30.6	5,775	15.0	7,459	19.4	38,522	100.0

Nota: S.N.U.: superior no universitario; S.U.: superior universitario.

Fuente: INEI, 2016. Elaboración propia

En la comparación del ICE con el nivel educativo culminado, se aprecia en el Gráfico 2 una relación positiva, un mayor nivel educativo culminado, en promedio, presentó una mayor calidad del empleo, donde la educación superior universitaria y no universitaria lograron tener una buena calidad de empleo. Cabe resaltar que entre las personas sin nivel educativo y las personas con nivel primario hubo una brecha de calidad muy baja (2.6 puntos).

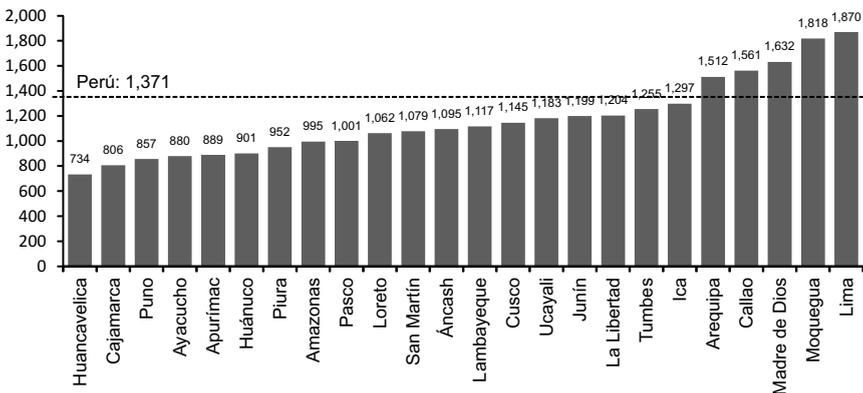
Gráfico 2. Perú: Índice de calidad del empleo según nivel educativo culminado, 2016



Fuente: INEI, 2016. Elaboración propia.

Con respecto al ingreso laboral promedio mensual, se observa en el Gráfico 3 que aún hay presencia de fuertes brechas entre regiones. El ingreso laboral mensual del Perú fue de 1371 soles. Las regiones con menor ingreso fueron Huancavelica (S/ 734), Cajamarca (S/ 808), Puno (S/ 857) y Ayacucho (S/ 880), mientras que las regiones con mayores ingresos fueron Lima (S/ 1870), Moquegua (S/ 1818) y Madre de Dios (S/ 1632).

Gráfico 3. Perú: Ingreso laboral promedio mensual de asalariados e independientes, 2016

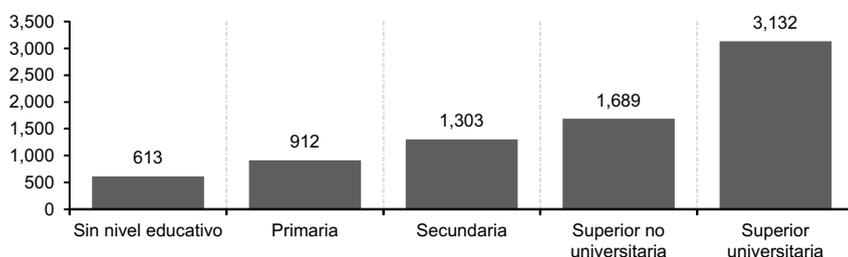


Fuente: INEI, 2016. Elaboración propia.

El Gráfico 4 vuelve a mostrar una incidencia positiva de la educación, esta vez con respecto al ingreso laboral mensual. Un mayor nivel educativo ha estado relacionado con mayores ingresos laborales, marco en el que la educación superior universitaria presenta los niveles más altos, con una gran brecha incluso en relación con la educación superior no universitaria.

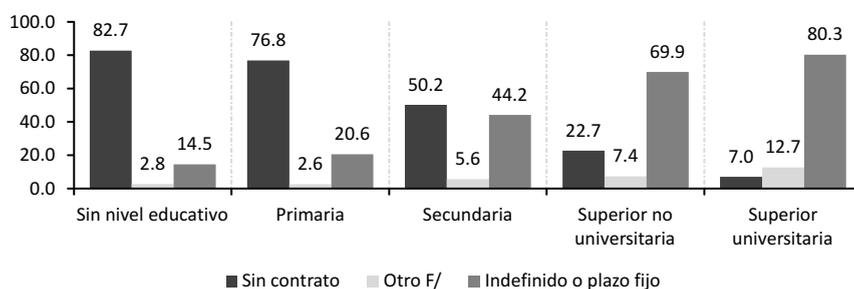
Tomando en cuenta el tipo de contrato, el Gráfico 5 muestra que el 80,3% de la PEA ocupada asalariada e independiente con educación superior universitaria contó con contrato indefinido o a plazo fijo, mientras que para los empleados con secundaria completa la cifra se redujo a casi la mitad (44.2%). Asimismo, se observa que el 82.7% de las personas sin nivel educativo laboraron sin contrato, cifra que disminuyó considerablemente para cada nivel educativo mayor alcanzado, hasta representar solo el 7% de los trabajadores con educación superior universitaria.

Gráfico 4. Perú: Ingreso laboral promedio mensual de asalariados e independientes, según nivel educativo culminado, 2016



Fuente: INEI, 2016. Elaboración propia.

Gráfico 5. Perú: Asalariados e independientes por tipo de contrato según nivel educativo culminado, 2016

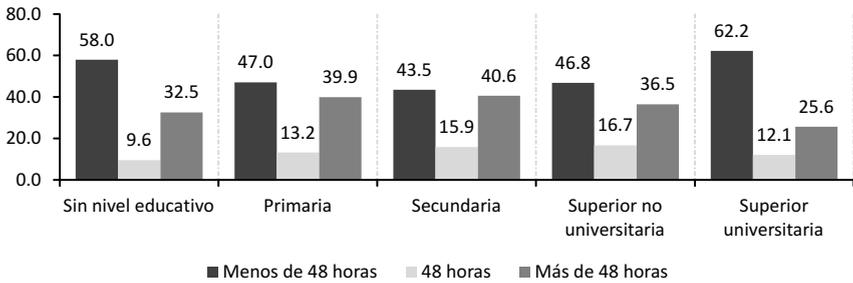


F/ Cifra referencial para sin nivel educativo.

Fuente: INEI, 2016. Elaboración propia.

El Gráfico 6 no muestra grandes brechas ni una correlación aparente entre el nivel educativo culminado y el rango de horas trabajadas a la semana. Esto podría deberse a que este indicador toma mayor relevancia cuando se le analiza en conjunto con los demás indicadores: no es lo mismo trabajar menos de 48 horas con un ingreso igual a la remuneración mínima vital que trabajar menos de 48 horas ganando más de 3 veces la remuneración mínima vital (en este último caso, se obtiene 100 puntos en el indicador de ingresos).

Gráfico 6. Perú: Asalariados e independientes por rango de horas trabajadas a la semana según nivel educativo culminado, 2016



Fuente: INEI, 2016. Elaboración propia.

En resumen, según los gráficos mostrados anteriormente, un mayor nivel educativo culminado ha estado correlacionado positivamente con todos los indicadores del índice de calidad del empleo (ICE), a excepción del rango de horas trabajadas a la semana. Se esperaría, entonces, un efecto de causalidad positivo y significativo entre el ICE y el nivel educativo alcanzado al estimar el modelo econométrico.

Luego de haber detectado problemas de endogeneidad entre la variable educación y el ICE, se procedió a estimar un modelo de dos etapas siguiendo lo planteado en la metodología<sup>3</sup>.

3. Para poder cumplir con el objetivo, se usó el proceso condicional mixto (CMP por sus siglas en inglés) de David Roodman (2011).

Tabla 5. Efectos marginales de pertenecer a un empleo de muy mala calidad

Variable	dy/dx	Std.
Independiente***	0.10059	0.00402
Educación***	-0.1170641	0.00257
Sexo***	-0.042953	0.00382
Área**	-0.0233524	0.00479
Edad***	-0.0233524	0.00057
Edad^2***	0.0001723	0.00001
Industria	0.0037438	0.00738
Construcción***	0.0264855	0.00842
Comercio***	0.1080596	0.00645
Servicios***	-0.0277273	0.00533

$$\Pr(\text{ICE} = 1) = 0,34389581$$

\*\*\* p>0.01; \*\* p>0.05; \* p>0.1

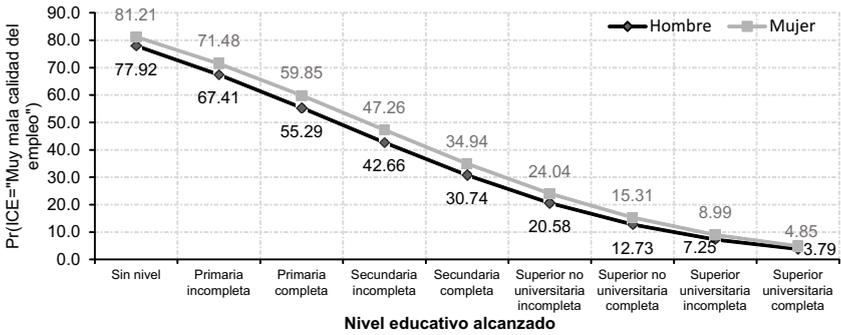
Fuente: Elaboración propia.

Las categorías bases ( $x=0$ ) usadas para la estimación de los modelos son las siguientes: asalariado, mujer, rural y rama extractiva. Según los resultados obtenidos, todas las variables usadas como determinantes socioeconómicas fueron significativas al 95% de confianza para cada categoría del índice de calidad del empleo, a excepción de la variable dummy industria.

En particular, según lo observado en la Tabla 5, la probabilidad promedio de tener un empleo de muy mala calidad es de 34.4%. Con respecto a la educación, se encuentra una relación negativa: un mayor nivel educativo alcanzado redujo la probabilidad de tener un empleo de muy mala calidad en 11.7%.

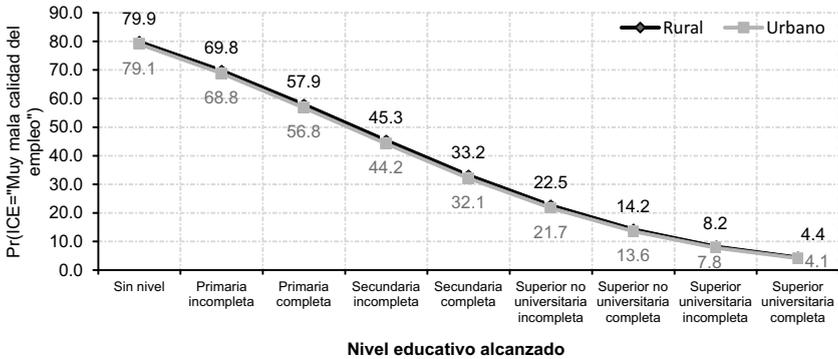
Por otro lado, un hombre tiene 4.2% menos de probabilidad promedio de tener un empleo de muy mala calidad en comparación con las mujeres. Cabe resaltar que, según lo mostrado en el Gráfico 7, para cada nivel educativo, se presentó una baja brecha de probabilidades entre hombres y mujeres: una mujer sin nivel educativo tiene una probabilidad de 81.2% de tener un empleo de muy mala calidad, mientras que un hombre tiene 77.9%. De igual manera, una mujer con estudio superior universitario completo tiene una probabilidad de 4.9% de tener un empleo de muy mala calidad, mientras que un hombre del mismo nivel educativo presenta una probabilidad de 3.8%.

Gráfico 7. Perú: Probabilidad de pertenecer a un empleo de muy mala calidad por sexo, según nivel educativo alcanzado, 2016



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 8. Perú: Probabilidad de pertenecer a un empleo de muy mala calidad por área, según nivel educativo alcanzado, 2016

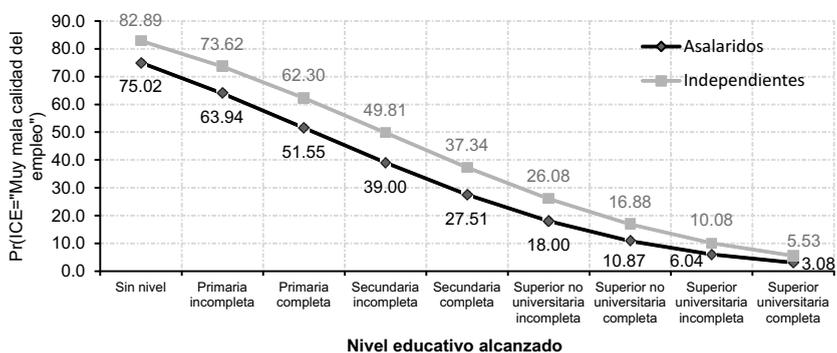


Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, según lo observado en el Gráfico 8, la brecha de tener un empleo de muy mala calidad entre la zona rural y urbana también es pequeña: la diferencia de probabilidades para cada nivel educativo de pertenecer a un empleo de muy mala calidad es de aproximadamente 1%. Del mismo modo, una persona con secundaria completa tiene 40% menos de probabilidad de pertenecer a un empleo de muy mala calidad en comparación con las personas que no cuentan con ningún nivel. Además, en ambos casos, una persona sin nivel educativo tiene 70% más de probabilidades de tener un empleo de muy mala calidad en comparación de una persona con nivel educativo superior universitario completo.

A diferencia de los dos grupos analizados anteriormente, en el Gráfico 9, se identifica que los independientes tienen mayores probabilidades de tener un empleo calificado como de muy mala calidad en comparación con los asalariados. La mayor brecha se presentó entre los trabajadores de primaria incompleta y secundaria completa. Además, los trabajadores con mayor educación alcanzado tuvieron muy pocas probabilidades de tener un empleo de muy mala calidad (5.5% para los independientes y 3.1% para los asalariados).

Gráfico 9. Perú: Probabilidad de pertenecer a un empleo de muy mala calidad de independientes y asalariados, según nivel educativo alcanzado, 2016



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Efectos marginales de pertenecer a un empleo de mala calidad

Variable	dy/dx	Std.
Independiente***	-0.0158066	0.00079
Educación***	0.0190638	0.00068
Sexo***	0.0073891	0.00072
Área**	0.0017576	0.00083
Edad***	0.0038029	0.00015
Edad^2***	-0.0000281	0.00000
Industria	-0.0006247	0.00126
Construcción***	-0.0050809	0.00186
Comercio***	-0.0265144	0.00214
Servicios***	0.0042851	0.00079

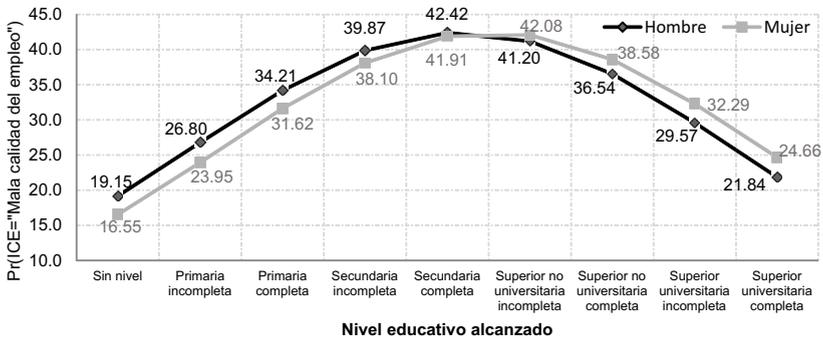
Pr(ICE = 2) = 0.42003982

\*\*\* p>0.01; \*\* p>0.05; \* p>0.1

En la Tabla 6, se muestra que, en promedio, la probabilidad de tener un empleo de mala calidad es de 42%. Dicha probabilidad es la más alta entre las cuatro categorías de calidad laboral. Por el lado de la educación, un mayor nivel alcanzado redujo la probabilidad de pertenecer a un empleo de mala calidad en 1.9%. Con respecto al género, un hombre tiene 0.7% menos de probabilidad de pertenecer a un empleo de mala calidad en comparación con una mujer.

En el Gráfico 10, se aprecia una relación no lineal entre la probabilidad de pertenecer a un empleo de mala calidad y el nivel educativo alcanzado por sexo. En el caso de los hombres, la educación alcanzada de los trabajadores que mayor probabilidad tuvo de tener un empleo de mala calidad fue secundaria completa, mientras que en el caso de las mujeres fue educación superior no universitaria incompleta.

Gráfico 10. Perú: Probabilidad de pertenecer a un empleo de mala calidad por sexo, según nivel educativo alcanzado, 2016



Fuente: Elaboración propia.

Por el lado de las brechas por áreas, no se encuentran diferencias significativas. En ambos casos, los trabajadores con secundaria completa son los que tienen la mayor probabilidad de pertenecer a un empleo de mala calidad.

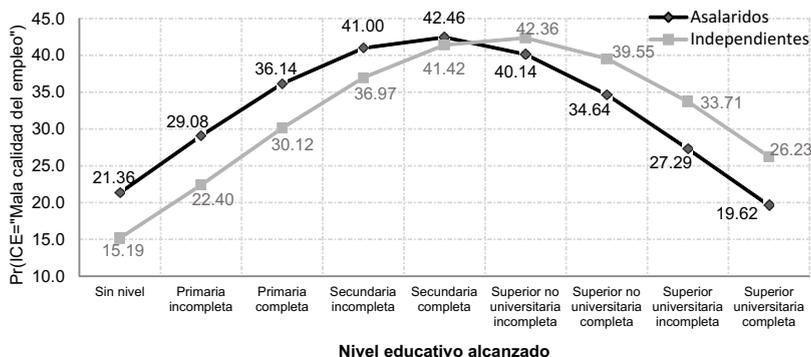
En el análisis por categoría ocupacional, se encuentran brechas importantes en algunos niveles de educación. Por ejemplo, un trabajador independiente con nivel educativo superior universitario tiene 6,6% más de probabilidades de tener un empleo de mala calidad en comparación con un asalariado del mismo nivel. Además, un asalariado sin nivel educativo tiene 6.2% más de probabilidad de tener un empleo de mala calidad en comparación de un independiente sin nivel. Esto se debe a que los independientes sin nivel tienen mayor probabilidad de tener un empleo de muy mala calidad en comparación con los asalariados sin nivel (ver Gráfico 9). De este modo, se evidencia que los asalariados tienen una mayor probabilidad de tener un mejor empleo en comparación con los independientes.

Gráfico 11. Perú: Probabilidad de pertenecer a un empleo de mala calidad por área, según nivel educativo alcanzado, 2016



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 12. Perú: Probabilidad de pertenecer a un empleo de mala calidad de independientes y asalariados, según nivel educativo alcanzado, 2016



Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 7 muestra que, en promedio, la probabilidad de pertenecer a un empleo de buena calidad es de aproximadamente 14%. Además, un hombre tiene 1.6% más de probabilidad promedio de pertenecer a un empleo de buena calidad en comparación con una mujer. Asimismo, un mayor nivel educativo alcanzado aumenta la probabilidad de pertenecer a esta categoría en 4.4%.

Tabla 7. Efectos marginales de pertenecer a un empleo de buena calidad

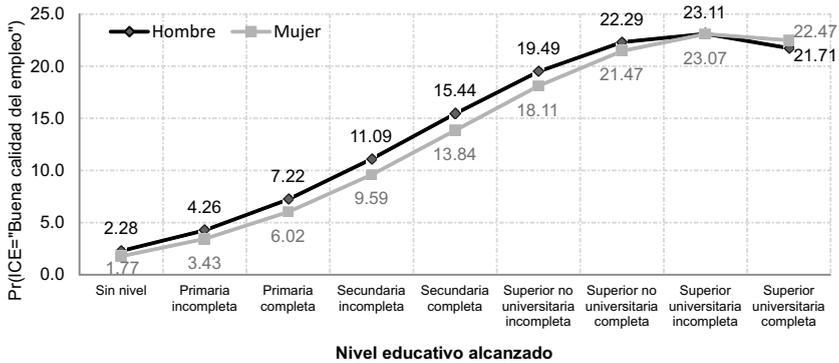
Variable	dy/dx	Std.
Independiente***	-0.0377451	0.00162
Educación***	0.43993	0.00098
Sexo***	0.0160669	0.00143
Área**	0.0039345	0.0018
Edad***	0.0087759	0.00024
Edad^2***	-0.0000648	0.00000
Industria	-0.0014045	0.00276
Construcción***	-0.0098224	0.00308
Comercio***	-0.0388436	0.00224
Servicios***	0.0104531	0.00202

Pr(ICE = 3) = 0.14048684

\*\*\* p>0.01; \*\* p>0.05; \* p>0.1

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 13. Perú: Probabilidad de pertenecer a un empleo de buena calidad por sexo, según nivel educativo alcanzado, 2016



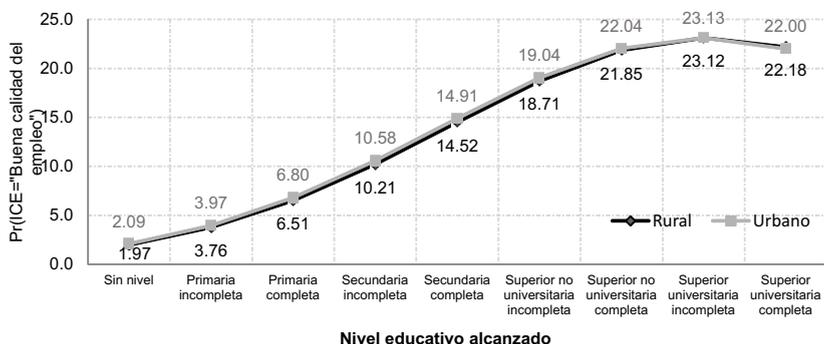
Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 13 muestra que, tanto para hombres como para mujeres, las personas con educación superior universitaria incompleta son las que tienen la mayor probabilidad de tener un empleo de buena calidad. Por el contrario, las personas sin nivel educativo tienen muy pocas probabilidades de tener un empleo de buena calidad (2.3% para los hombres y 1.8% para las mujeres).

Según el Gráfico 14, en el caso de las brechas por área, al igual que en el análisis por sexo, los trabajadores con educación superior universitaria incompleta fueron los que tuvieron la mayor probabilidad de pertenecer a este nivel de calidad del empleo. Además, las brechas de probabilidad son no significativas.

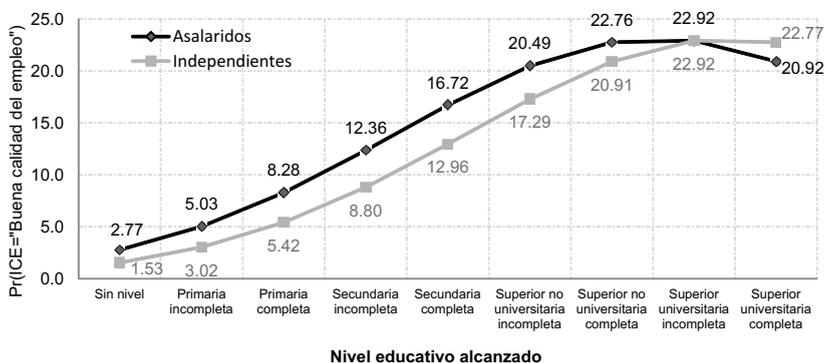
Otros resultados interesantes son los mostrados en el Gráfico 15, en que se observa que, para cada nivel educativo, los asalariados tuvieron mayor probabilidad de tener un empleo de buena calidad en comparación con los independientes, a excepción de los asalariados con niveles de educación superior universitaria. Esto último podría deberse a que los asalariados con nivel superior universitario tienen mayor probabilidad de pertenecer a una mejor categoría de calidad de empleo (muy buena calidad) en comparación con los independientes (ver Gráfico 18).

Gráfico 14. Perú: Probabilidad de pertenecer a un empleo de buena calidad por área, según nivel educativo alcanzado, 2016



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 15. Perú: Probabilidad de pertenecer a un empleo de buena calidad por área, según nivel educativo alcanzado, 2016



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Efectos marginales de pertenecer a un empleo de muy buena calidad

Variable	dy/dx	Std.
Independiente***	-0.0470383	0.0091
Educación***	0.0540073	0.00148
Sexo***	0.019497	0.00173
Área**	0.0047989	0.00217
Edad***	0.0107736	0.00028
Edad^2***	-0.0000795	0.00000
Industria	-0.0017146	0.00335
Construcción***	-0.0115923	0.00349
Comercio***	-0.0427015	0.00223
Servicios***	0.012989	0.00254

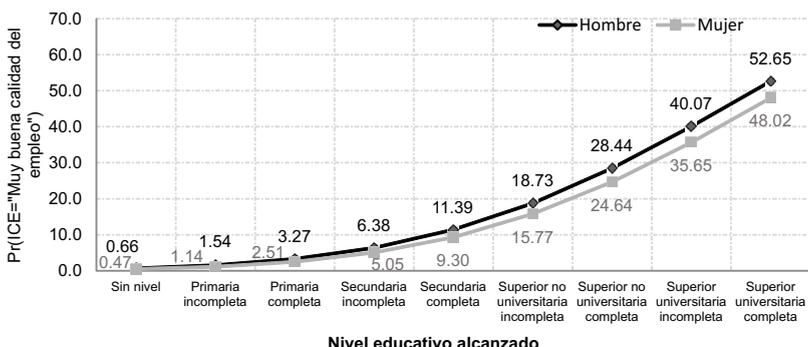
Pr(ICE = 4) = 0,09557753

\*\*\* p>0.01; \*\* p>0.05; \* p>0.1

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en la última estimación de efectos marginales mostrada en la Tabla 8, se evidencia que, en promedio, la probabilidad de tener una muy buena calidad de empleo es de 9.6%, cifra que se constituye como la menor probabilidad del índice de calidad. Asimismo, se observa que un mayor nivel educativo alcanzado aumenta la probabilidad de tener una muy buena calidad del empleo en 5.4%. También, se detecta que un hombre tiene 1.9% más de probabilidad que una mujer de poseer un empleo de muy buena calidad y que un independiente tiene 4.7% menos de probabilidad de pertenecer a un empleo de muy buena calidad en comparación con los asalariados. Por último, una persona del área urbana tiene 0.5% más de probabilidad de acceder a un trabajo de muy buena calidad en comparación con una persona del área rural.

Gráfico 16. Perú: Probabilidad de pertenecer a un empleo de muy buena calidad por sexo, según nivel educativo alcanzado, 2016



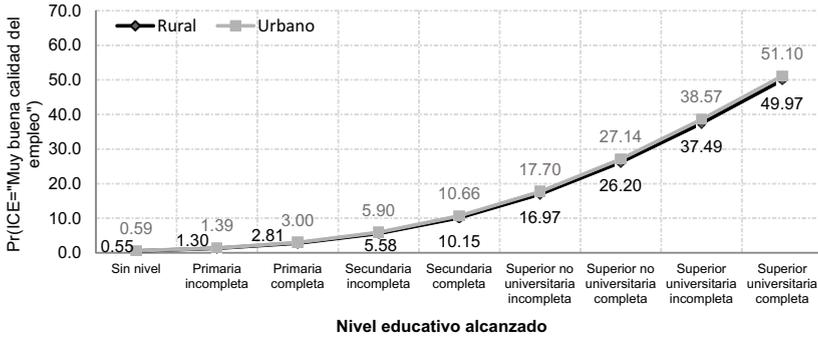
Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 16 muestra que la probabilidad de que una persona sin nivel educativo acceda a un empleo de muy buena calidad es muy limitada (0.7% para los hombres y 0.5% para las mujeres). Lo mismo ocurre con los trabajadores con educación básica en general: ninguno supera el 12.0% de probabilidades de acceder a la categoría de muy buena calidad de empleo.

Tanto en hombres (52.6%) como en mujeres (48.0%), los trabajadores con nivel educativo superior universitario completo fueron los que tuvieron mayor probabilidad de acceder a un empleo de muy buena calidad. No obstante, se debe anotar que, en este rubro, se presentó la mayor brecha de género en las probabilidades (4.6%). Otro resultado importante es que un trabajador con estudio superior no universitario completo tiene casi la mitad de probabilidades (24.3% para hombres y 23.4% para mujeres) de tener un empleo de muy buena calidad en comparación con los universitarios con estudios completos.

Con respecto al área, el Gráfico 14 muestra resultados similares a los mostrados anteriormente (brechas no significativas). Además, en concordancia con el análisis por sexo, la diferencia de probabilidades entre los trabajadores con nivel superior universitario completo y los trabajadores con educación superior no universitario incompleto es muy amplia (más de 20% de diferencia).

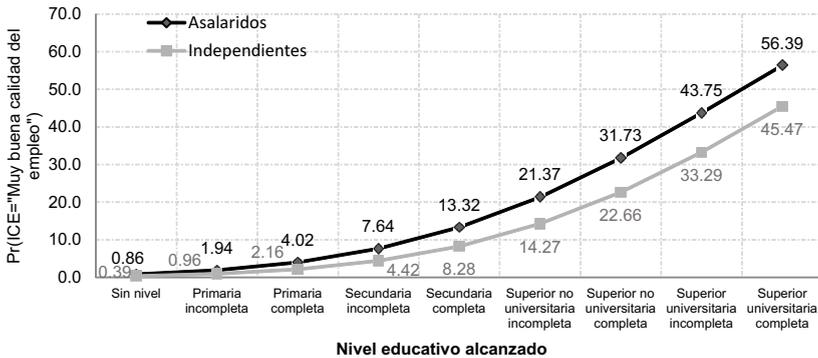
Gráfico 17. Perú: Probabilidad de pertenecer a un empleo de muy buena calidad por área, según nivel educativo alcanzado, 2016



Fuente: Elaboración propia.

Por último, según categoría ocupacional, se identifica que un mayor nivel educativo alcanzado aumenta las probabilidades de acceder a un empleo de muy buena calidad. Sin embargo, a su vez, se observa que los beneficios de la educación han sido heterogéneos. La mayor brecha de probabilidades se dio en los trabajadores de mayor nivel (10.9%).

Gráfico 18. Perú: Probabilidad de pertenecer a un empleo de muy buena calidad de independientes y asalariados, según nivel educativo alcanzado, 2016



Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

En líneas generales, se observa que la educación ha sido una variable importante para el acceso a una mejor calidad de empleo y que esta relación presenta no linealidades con respecto a algunas categorías del índice. En particular, el nivel educativo superior universitario completo mantiene grandes brechas de acceso a un empleo de muy buena calidad comparado con otros niveles educativos: un trabajador con estudio superior universitario completo tiene aproximadamente el doble de probabilidades de tener un empleo de muy buena calidad en comparación con un trabajador con estudio superior no universitario completo.

De igual manera, un empleado con estudio superior no universitario completo tiene aproximadamente tres veces más probabilidades de tener un empleo de muy buena calidad en comparación con un trabajador de secundaria completa. En contraste, trabajadores que tienen como grado alcanzado hasta secundaria completa presentan ínfimas probabilidades de tener un empleo de buena o muy buena calidad: los asalariados tienen 13.3% de tener un empleo de muy buena calidad y 16.7% de tener un empleo de buena calidad, mientras que los independientes tienen 8.3% y 13.0% para los mismos niveles de empleo, respectivamente.

Otro punto importante es que, aun en presencia de los mejores niveles educativos, se encuentran brechas tanto de género como de categoría ocupacional. Los hombres tienen mayor probabilidad de acceso a mejores índices de empleo para cada nivel educativo en comparación con las mujeres. Lo mismo pasa entre asalariados e independientes, marco en que los asalariados son los más beneficiados. Es decir, el efecto de la educación ha sido diferente para algunos segmentos de la población. Con respecto a la ocupación, trabajadores de actividades económicas como construcción o comercio tienen menores probabilidades de tener un empleo de buena y muy buena calidad en comparación con la rama extractiva. Asimismo, la edad (proxy de experiencia) también aumenta la probabilidad de acceso a mejores índices de empleabilidad.

También, se debe recalcar que, si bien no se encontraron brechas significativas en el acceso a la buena calidad del empleo entre zonas urbanas y rurales, es recomendable velar por un acceso a la educación con igualdad de oportunidades sin importar el dominio geográfico, debido a que esta fue una variable significativa para medir el mayor nivel educativo de los trabajadores (ver Anexo 2).

En resumen, podemos concluir que la educación es una herramienta clave para acceder a una buena calidad de empleo, efectiva para reducir las probabilidades de tener empleos de muy mala calidad. Sin embargo, esta no ha sido suficiente para reducir las brechas presentes en género y categoría ocupacional; de hecho, las probabilidades han presentado considerables diferencias con respecto a estas características. Se recomienda, entonces, una política de incentivo a la educación superior universitaria y no universitaria, acompañada de una planificación social y económica que combata las brechas de género, así como las brechas de categoría de trabajo (asalariados, independientes o empleadores) y rama de actividad económica.

## Referencias bibliográficas

- Alva, J. (2016). *Determinantes de la calidad del empleo en Colombia para el periodo 2008-2014*. Bogotá D.C.: Universidad de la Salle.
- Barceinas, F. (2002). *Endogeneidad y rendimientos de la educación*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: Columbia.
- . (1984). *El capital humano: Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Editorial Alianza.
- Bustamante, C. D. y Arroyo, S. (2008). La raza como un determinante del acceso a un empleo de calidad: Un estudio para Cali. *Ensayos sobre Política Económica*, 26(57).
- Cueto, B. y Pruneda, G. (2014). Nivel educativo y (des)empleo. *Observatorio regional*. Recuperado de: <http://www.uniovi.net/regiolab/enlaces2/observatorio/>
- Farné, S. (2003). Estudio sobre la calidad del empleo en Colombia. *Resource document*. Organización Internacional del Trabajo. Recuperado de [http://white.oit.org.pe/osra/documentos/farne\\_dic9.pdf](http://white.oit.org.pe/osra/documentos/farne_dic9.pdf)
- Freire, J. y Teijeiro, M. (2010). Las ecuaciones de Mincer y las tasas de rendimiento de la educación en Galicia. *Investigaciones de Economía de la Educación* (pp. 285-304), Vol. 5. Barcelona: Investigaciones de Economía de la Educación.
- Gaviria, G. y Quingua, A. (2015). Determinantes de la calidad del empleo en la ciudad de Cali en 2012. *Magazín Empresarial*, 11(25), 11-21.
- Gonzales, C. y Mora, J. (2011). Políticas activas para la creación de empleo digno y de calidad en la Ciudad de Cali-Colombia. *Estudios Gerenciales*, 27(118).
- Hanushek, E. (2008). Education production functions. In S. N. Durlauf y L. E. Blume (Eds.), *The New Palgrave Dictionary of Economics*, 24(3), 1141-1177.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2016). *Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida y Pobreza*. Recuperado de: <http://iinei.inei.gob.pe/microdatos/>
- Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo [MTPE] (2016). *Informe Anual del Empleo en el Perú, 2016*. Lima: MTPE. Recuperado de [http://www.trabajo.gob.pe/archivos/file/estadisticas/peel/enaho/INFORME\\_ANUAL\\_EMPLEO\\_ENAHO\\_2016.pdf](http://www.trabajo.gob.pe/archivos/file/estadisticas/peel/enaho/INFORME_ANUAL_EMPLEO_ENAHO_2016.pdf)
- Mora, J. y Ulloa, M. (2011). El efecto de la educación sobre la calidad del empleo en Colombia. *Borradores de Economía y Finanzas*, 1(26).

- Pastor, J., J. Raymond, J. Roig y L. Serrano (2008) *El rendimiento del capital humano en España, Bancaja, Valencia, 2007*. Valencia. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, Ivie.
- Posso, C. M. (2010). Calidad del empleo y segmentación laboral: Un análisis para el mercado laboral colombiano 2001-2006. *Desarrollo y Sociedad*, 65, 191-234.
- Riomaña, O. (2011). *Incidencia del nivel educativo en el proceso de búsqueda de empleo y en la duración del desempleo en Colombia: Un análisis desde la teoría de la señalización*. Cali: Universidad del Valle-Cidse.
- Rivera, T. (2017). *Determinantes del nivel educativo alcanzado. Un análisis multinivel para Cali*. Santiago de Cali. Universidad del Valle.
- Rodríguez, C. y J. Cáceres (2007). Modelos de elección discreta y especificaciones ordenada: Una reflexión metodológica. *Estadística Española*, 49(166), 451-471.
- Roodman, D. (2011). Estimating fully observed recursive mixed-process models with cmp. *Stata Journal*, 11(2), 159-206.
- Rosenthal, N. (1989). More than wages at issue in job quality debate. *Monthly Labor Review*, diciembre.
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review* 51(1), 1-17.
- Spence, M. (2002). Signaling in retrospect and the informational structure of markets. *American Economic Review* 92(3), 434-59.
- Valenzuela, M. E. (2000). La calidad del empleo de las mujeres en los países del Cono Sur. En M. E. Valenzuela y G. Reinecke, G. (Eds.), *¿Más y mejores empleos para las mujeres? La experiencia de los países del Mercosur y Chile*. Santiago de Chile: Organización Internacional del Trabajo.
- Verdera, F. (1995). *Propuestas de redefinición de la medición del subempleo y el desempleo y de nuevos indicadores sobre la situación ocupacional en Lima* (documento de trabajo No. 22). Organización Internacional del Trabajo, Lima.
- Villarreal E. (2018). Endogeneidad de los rendimientos educativos en México. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 265-299. Recuperado de: <https://doi.org/10.18504/pl2651-011-2018>.
- Weller, J. y Roethlisberger, C. (2011). *La calidad del empleo en América Latina*. Santiago de Chile: División de Desarrollo Económico – Cepal.

## Anexos

Anexo 1. Estimación del modelo probit ordenado del índice de calidad del empleo sin considerar endogeneidad

Variable	dy/dx	Std.
Independiente***	-0.29418	0.01109
Educación***	0.243707	0.00267
Sexo***	0.090438	0.01025
Área**	0.059002	0.01288
Edad***	0.061319	0.00157
Edad^2***	-0.00044	0.00002
Industria	0.007514	0.02024
Construcción***	-0.06636	0.02273
Comercio***	-0.27693	0.01688
Servicios***	0.087261	0.01480
Cut points 1	2.40483	0.03750
Cut points 2	3.542837	0.03859
Cut points 3	4.1396	0.03953
Log likelihood	-63,431.2140	
LR chi2(10)	17,590.0000	
N		57,117

\*\*\* p>0.01; \*\* p>0.05; \* p>0.1

Fuente: Elaboración propia.

## Anexo 2. Estimación del modelo probit ordenado de la educación

Variable	Coef.	Std.
Jefe***	-0.2447	0.0089
Casado***	-0.1634	0.0092
Miembros (<13 años)***	0.0311	0.0042
Selva**	-0.7669	0.0158
Costa norte***	-0.5516	0.0165
Costa centro***	-0.3066	0.0179
Costa sur***	-0.2635	0.0192
Sierra norte***	-0.9980	0.0207
Sierra centro***	-0.8084	0.0164
Sierra sur***	-0.6790	0.0173
Cut points 1	-2.5559	0.0170
Cut points 2	-1.7233	0.01528
Cut points 3	-1.2967	0.0148
Cut points 4	-0.9191	0.0145
Cut points 5	-0.2298	0.0141
Cut points 6	-0.0967	0.0141
Cut points 7	0.2516	0.0142
Cut points 8	0.5083	0.0144
Log likelihood	-115,315.9000	
LR chi2(10)	5,940.2400	
N	57,522	

\*\*\* p>0.01; \*\* p>0.05; \* p>0.1

Fuente: Elaboración propia.

## Anexo 3. Estimación del modelo probit ordenado del índice de calidad del empleo con corrección de endogeneidad de la variable educación

Variable	Coef.	Std.
ICE		
Independiente***	-0.27463	0.01111
Educación***	0.318112	0.00685
Sexo***	0.116313	0.11631
Área**	0.028452	0.02845
Edad***	0.063458	0.06346
Edad <sup>2</sup> ***	-0.00047	-0.00047
Industria	-0.01016	-0.01016
Construcción***	-0.07111	-0.00711
Comercio***	-0.28485	-0.28485
Servicios***	0.0756	0.07563
Educación		
Jefe***	-0.22831	0.00899
Casado***	-0.13696	0.00949
Miembros (<13 años)***	0.039726	0.00422
Selva**	-0.78868	0.01556
Costa norte***	-0.57969	0.01636
Costa centro***	-0.34096	0.01783
Costa sur***	-0.30453	0.01919
Sierra norte***	-1.0059	0.02049
Sierra centro***	-0.83488	0.01625
Sierra sur***	-0.7052	0.01713
Cut points 1***	2.8062	0.04873
Cut points 2***	3.9271	0.04755
Cut points 3***	4.5152	0.04733
Cut points 1***	-2.55566	0.01696
Cut points 2***	-1.71272	0.15350
Cut points 3***	-1.2821	0.01492
Cut points 4***	-0.9031	0.01460
Cut points 5***	-0.2164	0.01422
Cut points 6***	-0.0846	0.01420
Cut points 7***	0.261252	0.01420
Cut points 8***	0.5150	0.01444
Log likelihood	-178,687.9600	
LR chi2(10)	12,741.7800	
N	57,522	

\*\*\* p&gt;0.01; \*\* p&gt;0.05; \* p&gt;0.1

Fuente: Elaboración propia.

## Anexo 4. Probabilidades de pertenecer a un empleo de muy mala calidad

Nivel educativo alcanzado	Hombre	Std.	Mujer	Std.	Rural	Std.
Sin nivel	77.91508	0.78573	81.20947	0.81289	79.86201	0.75297
Primaria incompleta	67.40832	0.76969	71.48228	0.75135	69.79768	0.71884
Primaria completa	55.29446	0.63703	59.84811	0.57722	57.94467	0.58805
Secundaria incompleta	42.66115	0.44121	47.26164	0.36215	45.31789	0.43654
Secundaria completa	30.744	0.30601	34.94497	0.25188	33.15105	0.3814
Superior no universitaria incompleta	20.57571	0.32287	24.04304	0.30041	22.54672	0.41768
Superior no universitaria completa	12.72799	0.36689	15.31467	0.33945	14.18667	0.43222
Superior universitaria incompleta	7.24953	0.35111	8.99371	0.31237	8.2252	0.38441
Superior universitaria completa	3.79021	0.28288	4.85322	3.79021	4.38002	0.29414
	Urbano	Std.	Asalariados	Std.	Independientes	Std.
Sin nivel	79.05267	0.83577	75.01754	0.94149	82.886	0.68229
Primaria incompleta	68.79819	0.79442	63.94278	0.86627	73.61621	0.66498
Primaria completa	56.82915	0.63243	51.54822	0.67486	62.3029	0.53871
Secundaria incompleta	44.19267	0.40903	39.00095	0.43998	49.81385	0.3617
Secundaria completa	32.12529	0.25281	27.51181	0.27983	37.34316	0.28623
Superior no universitaria incompleta	21.70161	0.27263	17.99598	0.26626	26.0797	0.36459
Superior no universitaria completa	13.55741	0.32027	10.86703	0.28242	16.87788	0.42794
Superior universitaria incompleta	7.80174	0.30612	6.03619	0.2539	10.07809	0.41213
Superior universitaria completa	4.12248	0.24319	3.0752	0.19202	5.53308	0.33451

Fuente: Elaboración propia.

## Anexo 5. Probabilidades de pertenecer a un empleo de mala calidad

Nivel educativo alcanzado	Hombre	Std.	Mujer	Std.	Rural	Std.
Sin nivel	19.14837	0.65287	16.55047	0.64827	17.624	0.61517
Primaria incompleta	26.7952	0.55444	23.95103	0.5876	25.14649	0.54207
Primaria completa	34.21304	0.39685	31.62209	44.683	32.73612	0.40686
Secundaria incompleta	39.87174	0.27939	38.10249	0.30964	38.89485	0.29173
Secundaria completa	42.41911	0.25421	41.90963	0.25442	41.77291	0.30239
Superior no universitaria incompleta	41.20177	0.30351	42.08481	0.27762	41.77291	0.30239
Superior no universitaria completa	36.53519	0.45939	38.58248	0.40861	37.76352	0.48159
Superior universitaria incompleta	29.57206	0.65897	32.28937	0.61591	31.16326	0.70825
Superior universitaria completa	21.84302	0.79223	24.66247	0.78601	23.4694	0.86587
	Urbano	Std.	Asalariados	Std.	Independientes	Std.
Sin nivel	18.26155	0.67678	21.35706	0.73339	15.19392	0.57236
Primaria incompleta	25.84295	0.59109	29.0842	0.60835	22.39881	0.52182
Primaria completa	33.36856	0.43235	36.14306	0.42512	30.12304	0.39808
Secundaria incompleta	39.32404	0.2965	40.99788	0.28949	36.96948	0.28253
Secundaria completa	42.30523	0.25487	42.45574	0.25748	41.41608	0.24501
Superior no universitaria incompleta	41.55145	0.28733	40.13929	0.30822	42.35834	0.27102
Superior no universitaria completa	37.25842	0.42104	34.64413	0.45296	39.55176	0.40999
Superior universitaria incompleta	30.49636	0.61544	27.29199	0.62388	33.71406	0.64024
Superior universitaria completa	22.77974	0.76037	19.61823	0.72362	26.22933	0.83879

Fuente: Elaboración propia.

## Anexo 6. Probabilidades de pertenecer a un empleo de buena calidad

Nivel educativo alcanzado	Hombre	Std.	Mujer	Std.	Rural	Std.
Sin nivel	2.27659	0.12487	1.76665	0.10865	1.96874	0.10909
Primaria incompleta	4.25878	0.15296	3.42605	0.14151	3.76052	0.1391
Primaria completa	7.21968	0.15886	6.02089	0.15671	6.50934	0.15496
Secundaria incompleta	11.09188	0.15543	9.58903	0.15747	10.21117	0.16884
Secundaria completa	15.44415	0.18313	13.8406	0.17783	14.51719	0.20729
Superior no universitaria incompleta	19.48988	0.2302	18.10575	0.22502	18.70567	0.25273
Superior no universitaria completa	22.29207	0.24823	21.46697	0.25123	21.84531	0.26035
Superior universitaria incompleta	23.10965	0.26673	23.06882	0.2528	23.123	0.25674
Superior universitaria completa	21.71399	0.38511	22.46897	0.33288	22.18367	0.36814
	Urbano	Std.	Asalariados	Std.	Independientes	Std.
Sin nivel	2.09444	0.12402	2.76927	0.15812	12.52785	0.08857
Primaria incompleta	3.96554	0.1561	5.03138	0.19191	3.0223	0.11513
Primaria completa	6.80403	0.16594	8.28415	0.19941	5.41766	0.12634
Secundaria incompleta	10.57992	0.15937	12.36144	0.19139	8.80095	0.12982
Secundaria completa	14.90969	0.17622	16.71732	0.20479	12.95716	0.16433
Superior no universitaria incompleta	19.04317	0.22163	20.49056	0.23664	17.28895	0.22576
Superior no universitaria completa	22.04473	0.24632	22.7635	0.25029	20.90827	0.25768
Superior universitaria incompleta	23.1298	0.26047	22.92065	0.28271	22.91747	0.24954
Superior universitaria completa	21.99593	0.36041	20.91789	0.40496	22.76765	0.3157

Fuente: Elaboración propia.

## Anexo 7. Probabilidades de pertenecer a un empleo de buena calidad

Nivel educativo alcanzado	Hombre	Std.	Mujer	Std.	Rural	Std.
Sin nivel	0.65995	0.03611	0.47342	0.04533	0.54525	0.03772
Primaria incompleta	1.5377	0.05996	1.14065	0.0709	1.29531	0.0617
Primaria completa	3.27282	0.08518	2.50891	0.09401	2.80987	0.08981
Secundaria incompleta	6.37524	0.11084	5.04684	0.11755	5.57609	0.13333
Secundaria completa	11.39273	0.17484	9.30479	0.19827	10.14598	0.23847
Superior no universitaria incompleta	18.73264	0.34144	15.7664	0.39609	16.9747	0.4486
Superior no universitaria completa	28.44475	0.61872	24.63588	0.69657	26.2045	0.75879
Superior universitaria incompleta	40.06877	0.96021	35.6481	1.03755	37.48855	1.11495
Superior universitaria completa	52.62578	1.28209	48.01533	1.32818	49.96691	1.42756
	Urbano	Std.	Asalariados	Std.	Independientes	Std.
Sin nivel	0.59133	0.04371	0.85613	0.06155	0.39222	0.02821
Primaria incompleta	1.39332	0.0702	1.94464	0.09538	0.96269	0.04696
Primaria completa	2.99826	0.09518	4.02457	0.12556	2.15639	0.06729
Secundaria incompleta	5.90336	0.11495	7.63974	0.14795	4.41572	0.09436
Secundaria completa	10.6598	0.17346	13.31514	0.21084	8.2836	0.1728
Superior no universitaria incompleta	17.70377	0.34493	21.37418	0.39056	14.27302	0.3552
Superior no universitaria completa	27.13944	0.62699	31.72534	0.67377	22.6621	0.64718
Superior universitaria incompleta	38.5721	0.96219	43.75117	0.98834	33.29037	10.0816
Superior universitaria completa	51.10185	1.26235	56.38868	1.24197	45.46994	1.35645

Fuente: Elaboración propia.



## Educación intercultural bilingüe, privatización por defecto y desigualdad entre los docentes awajún de la región San Martín<sup>1</sup>

***Marianella Zúñiga***

Universidad Federal de Minas Gerais-UFMG  
marianellazunigarebaza@gmail.com

Recibido: 04/09/2018

Aprobado: 25/07/2019

- 
1. El artículo ha sido desarrollado sobre la base de mi tesis para obtener el grado de Magíster en ciencias sociales con orientación en educación por la Flacso, sede académica Argentina. Fue asesorada por las doctoras Ana Carolina Hecht y Patricia Ames. Se encuentra disponible en <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/13178#.Wpc6L6iWals>.

## Educación intercultural bilingüe, privatización por defecto y desigualdad entre los docentes awajún de la región San Martín

### Resumen

El artículo aborda las implicancias de la privatización de la educación y la formación docente de maestros awajún en la reproducción de desigualdad en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), política educativa dirigida a los pueblos indígenas en el Perú. En el contexto de implementación de políticas educativas neoliberales, en 1996, se promulgó el Decreto Legislativo 882, lo que generó el notable incremento de la educación privada en el país. Aunque pobremente regulado por el Estado, un sector de la oferta privada resulta atractivo para los maestros awajún de la región San Martín, quienes trabajan en el servicio de EIB en un contexto caracterizado por el déficit de maestros indígenas con formación profesional concluida. Sin embargo, el acceso a la educación privada de cuestionable calidad y probidad participa de la creciente devaluación del rol del maestro awajún y en la configuración de circuitos educativos desiguales. La investigación cualitativa involucró la construcción de datos a través de entrevistas, encuestas y observaciones en las que participaron estudiantes y maestros awajún, así como docentes no indígenas de institutos pedagógicos y universidades en las ciudades de Moyobamba, Rioja, Nueva Cajamarca y Jaén. Además, la investigación utilizó documentos oficiales sobre la privatización de la educación, la formación docente y la política de EIB durante el período de 1990 al 2015.

**Palabras clave:** Educación intercultural bilingüe, privatización de la educación, formación docente, desigualdad, pueblos indígenas

### *Intercultural and bilingual education, privatization of education and inequality among Awajun teachers in San Martin region*

#### *Abstract*

*This paper explores some effects of the privatization of education and Awajun teacher training in the reproduction of inequality in the Educación Intercultural Bilingüe (EIB), main education policy for indigenous peoples in Peru. Since Legislative Decree N° 882 was promulgated in 1996, within the context of neoliberal policies, private education grew enormously. Although scarcely supervised by the State, this education offer became attractive to Awajun teachers from San Martin, who work in the EIB service, in which indigenous teachers with professional degrees are scant. However, the engagement with private education contributes to the increasing devaluation of Awajun teachers' roles and to the configuration of unequal educative networks. This qualitative research is based on information collected from interviews, observations and surveys with Awajun students and teachers, as well as with non-indigenous teacher trainers from public and private institutions in the cities of Moyobamba, Rioja, Nueva Cajamarca, and Jaén. In a complementary way, the study bases on official documents regarding the privatization of education, teacher training and EIB policy during the period of 1990 to 2015.*

## Introducción

El carácter pluriétnico y multilingüe de la sociedad peruana no solo se asocia con una valiosa heterogeneidad cultural y lingüística, sino también con brechas sociales, económicas y políticas. Un ejemplo de ello es que el 46% de estudiantes indígenas no reciben cobertura educativa en lengua indígena (Cáceres, Cavero y Gutiérrez, 2016). Solo el 27% de los estudiantes de las escuelas EIB alcanzaron el logro esperado en castellano como segunda lengua en la Evaluación Censal del Estudiante del año 2015 (Consejo Nacional de Educación, 2016). Además, la formación profesional de los maestros que trabajan en el servicio de EIB es un asunto muy postergado en el país.

En la actualidad muchos maestros del pueblo indígena awajún, quienes viven en el Alto Mayo<sup>2</sup>, se financian una formación profesional en instituciones de bajo costo en el contexto del crecimiento explosivo de la educación privada. De hecho, aproximadamente, la mitad de los maestros awajún del Alto Mayo son, a su vez, estudiantes de una filial de una universidad y un instituto superior pedagógico (ISP), ambos privados, ubicados en la ciudad de Jaén, región Cajamarca. Así, acceden a la especialidad de educación primaria en la modalidad conocida, localmente, como “a distancia” o “semipresencial”<sup>3</sup>.

El presente artículo se organiza en cinco partes. En la primera, se desarrolla la aproximación metodológica y teórica que orientó la investigación. En una segunda parte, se amplía el escenario educativo donde se llevó a cabo el trabajo de campo. A partir del análisis de algunos fragmentos de entrevistas, se advierte el creciente descrédito que atraviesa el maestro awajún producto de su acceso a programas de formación docente que responden a la privatización por defecto (Balarín, 2012, 2015, 2017). En una tercera parte, se analizan las repercusiones del traslape entre la privatización por defecto y la EIB en la reproducción de desigualdad en la educación, así como entre los awajún. En una cuarta parte, se discute de qué manera esta oferta educativa interpela la relación entre el Estado y el ciudadano awajún del Alto Mayo. Finalmente, se señalan algunas recomendaciones.

- 
2. En la zona alta de la cuenca del río Mayo, región San Martín, vive el pueblo indígena awajún. A partir de ello, se establece la denominación de uso común los awajún del Alto Mayo. Sin embargo, los awajún viven mayoritariamente en la región Amazonas, y, en menor número, en regiones como San Martín; Loreto; Cajamarca; y, en la actualidad, también en Ucayali. Su población se estima en 67,772 habitantes (Cáceres, Cavero y Gutiérrez, 2016), siendo el segundo pueblo amazónico con mayor población. Para estudios etnográficos sobre los awajún del Alto Mayo, se puede consultar Brown (2014, 1984) y Greene (2009).
  3. De acuerdo con la página web de la filial de la universidad privada, el costo de la mensualidad de la especialidad de educación es de 200 soles; y el costo de la matrícula, de 220 soles.

## Aproximación metodológica y teórica

### *Metodología*

Se trata de un estudio cualitativo e interpretativo que buscó profundizar en los significados asociados a la formación docente de los maestros bilingües del Alto Mayo por parte de algunos docentes y estudiantes awajún; de este modo, se da cuenta de las repercusiones de la privatización de la educación en la EIB, así como en dicho pueblo indígena.

En las márgenes izquierda y derecha del Alto Mayo, en las provincias de Moyobamba y Rioja, existen alrededor de 36 escuelas EIB (16 del nivel inicial, 18 del nivel primaria y 2 del nivel secundaria) y 75 docentes awajún en los niveles de primaria y secundaria (Ministerio de Educación, 2016b). La muestra del estudio estuvo formada por siete docentes awajún destacados —cinco hombres y dos mujeres— quienes estudiaron en ISP públicos. Cuatro de ellos son egresados de ISP públicos ubicados en la provincia de Moyobamba y en la ciudad de Jaén, región Cajamarca, donde estudiaron en la modalidad de profesionalización docente<sup>4</sup>. Los tres maestros restantes accedieron a una formación docente inicial en educación bilingüe y educación intercultural bilingüe en ISP públicos en las regiones Ucayali y Loreto. Es decir, todos los docentes de la muestra provienen de ISP públicos; la mayoría de ellos, de programas denominados bilingües o interculturales bilingües. Su formación superior difiere, principalmente, en la modalidad de formación a la que accedieron, sea esta una formación docente inicial o una profesionalización.

En relación con la labor profesional realizada por los siete docentes durante el trabajo de campo, dos de ellos se encontraban en los organismos locales del sector educativo (UGEL); dos, en programas de soporte pedagógico del Ministerio de Educación de Perú; uno, en un programa de formación docente bilingüe en una universidad católica; y dos eran maestros en dos escuelas primarias de dos comunidades nativas ubicadas en el distrito de Awajún, provincia de Rioja, ámbito cercano a la Carretera Marginal. Adicionalmente, sus experiencias profesionales indican que han transitado por organismos intermedios del Ministerio de Educación (DRE), otros programas de soporte pedagógico del Ministerio de Educación, proyectos de ONG, así como cargos políticos en municipalidades, sindicatos bilingües y organizaciones indígenas. En ese sentido, se trata de un grupo destacado de maestros awajún, quienes cuentan con particulares trayectorias educativas y laborales. Sus perfiles contrastan con los de un buen número de estudiantes-docentes awajún, que trabajan en escuelas

---

4. La formación pedagógica inicial indica la realización de estudios en educación antes de iniciado el ejercicio profesional. En cambio, la profesionalización docente, la modalidad semipresencial o a distancia hacen referencia, en el presente artículo, a la preparación profesional de los maestros que ejercen la docencia sin haber concluido su formación pedagógica.

bilingües del Alto Mayo y acceden a la oferta privada de los programas de formación docente en la modalidad semipresencial o a distancia en Jaén.

Con respecto a las técnicas de construcción de datos, se recurrió a conversaciones, entrevistas y encuestas. La entrevista semiestructurada fue la técnica más utilizada con los docentes destacados<sup>5</sup>. Asimismo, se realizaron encuestas a 2 grupos de aproximadamente 30 estudiantes-maestros del programa de profesionalización del ISP público de tradición en la ciudad de Jaén, de donde egresaron 2 docentes del grupo de maestros destacados. Se encuestó a un grupo de diez jóvenes estudiantes del programa de formación inicial de una reconocida universidad católica en el distrito de Nueva Cajamarca. En ambos casos, se buscó conocer las opiniones de los estudiantes sobre la formación de maestros indígenas en los institutos y universidades privados, surgidos en los últimos años en Jaén.

Se realizaron algunas observaciones y conversaciones en el ISP público en Jaén y la universidad católica en Nueva Cajamarca, donde se concentran un buen número de estudiantes de diferentes pueblos indígenas que viven en las regiones de Amazonas, Cajamarca y San Martín, a fin de ampliar los datos construidos a través de las entrevistas y encuestas. Debido a la ambigüedad en la formalidad de los programas ofertados por los centros de educación superior privados de Jaén (ISP y filial de universidad), la observación en el ISP privado y el diálogo con el responsable de la filial de la universidad fueron breves.

A partir de ello, se logró comparar los centros de formación a los que acceden los maestros awajún, en relación con la infraestructura y los servicios ofrecidos. Así mismo, fue posible ponderar el esfuerzo que significa para los maestros indígenas su traslado a Jaén y el financiamiento de su formación profesional.

---

5. El estudio contempla otras fuentes de información, por lo que se entrevistó al presidente de la organización política indígena del Alto Mayo, a docentes no indígenas de los ISP y de universidades públicas que brindan formación docente inicial, a dos docentes de un ISP público de tradición en Jaén, así como a la coordinadora de una universidad católica privada en Nueva Cajamarca. Además, se realizó una entrevista a la directora de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe Rural y Alternativa (Digeibira) del Ministerio de Educación, organismo responsable de la política de educación intercultural bilingüe (EIB) en el país.

Tabla 1. Volumen de los datos analizados

Técnica	Sujetos e instituciones	Número	Lugar
Entrevistas	Docentes awajún	7	Moyobamba y Rioja, San Martín
	Organización indígena del Alto Mayo	1	Moyobamba, San Martín
	Docentes no indígenas de programas regulares en un ISP público y 2 universidades.	5	Moyobamba, Rioja y Nueva Cajamarca, San Martín.
	Directora de la Dirección de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural	1	Lima
	Total	14	
Observaciones y conversaciones	ISP público “BA”	6	
	Universidad privada “UD”	1	Jaén, Cajamarca
	ISP privado “JP”	1	
Total	8		
Encuestas	ISP público “BA”	1 encuesta a 30 estudiantes	Jaén, Cajamarca
	Universidad católica privada	1 encuesta a 10 estudiantes	Nueva Cajamarca, San Martín
	Total	3	

Fuente: Elaboración propia, basada en el material recopilado durante el trabajo de campo.

### *Marco teórico*

A continuación, se desarrollan tres nociones que permiten ahondar en los vínculos entre la privatización de la educación, la formación pedagógica de los maestros awajún y sus repercusiones en la EIB. El contexto de políticas educativas neoliberales provee el marco en el que se llevó a cabo la privatización de la educación, que se reconfiguró de acuerdo con las características del Estado. Asimismo, el concepto de desigualdad permite comprender las particularidades del sistema educativo peruano, así como aproximarse a las renovadas implicancias de la privatización de la educación en la EIB y en el pueblo awajún.

- *Políticas educativas neoliberales*

Las políticas educativas neoliberales corresponden a una agenda global que produjo políticas de gobierno de la educación similares, a nivel formal, en muchos países. Sin embargo, las consecuencias de estos procesos dependen de cómo las reformas han sido reapropiadas en diferentes contextos (Balarín, 2012).

La segunda mitad de la década de 1980 dejó al Estado incapacitado de proveer bienes y servicios sociales, así como a un país asolado por el conflicto armado interno y la hiperinflación (Pease y Romero, 2013). Las políticas educativas de los años 90 se implementaron en un escenario de grave crisis económica y política, en el que resultó indispensable la “modernización” del Estado y la reincorporación del país a los mercados internacionales (Cuenca, 2013). Así, en la década de 1990, se inició la aplicación de reformas para instalar la forma de gobierno neoliberal bajo un régimen dictatorial (Oliart, 2007).

Según Gentili (1998), las políticas neoliberales asumen que una mayor presencia del mercado permitiría “solucionar” los problemas educativos. De acuerdo con Balarín (2012), en el Perú, se buscó crear un mercado educativo que promoviera la transferencia de la conducción y gestión de los centros educativos públicos a entidades promotoras. Esta medida obtuvo el rotundo rechazo de grupos organizados de la sociedad civil y el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (Sutep), que sintieron amenazada la gratuidad de la enseñanza. Entonces, se llevaron a cabo modificaciones, menos directas, bajo el supuesto de que generarían menos oposición. En este escenario, en 1996, se promulgó una política que impactó decisivamente en el escenario educativo posterior: el Decreto Legislativo N° 882 o “Ley de promoción de la inversión en Educación”. Como consecuencia, se originó el aumento explosivo de la oferta educativa privada en el país. Además, para Balarín (2017), la notable expansión de la educación privada se explicaría por el progresivo deterioro de la educación pública en el país, así como por el incremento del poder adquisitivo de un buen número de familias peruanas durante el período de crecimiento económico en lo que va del siglo XXI.

- *Privatización de la educación*

La configuración de la educación en países en desarrollo ha implicado no solo la participación del Estado, sino también del sector privado, como en el caso de las ONG (Ball y Youdell, 2007). Si bien la participación del sector privado en la educación peruana no ha surgido en las últimas décadas, la transformación de la educación pública en un espacio abierto al lucro privado sí es un fenómeno reciente (Balarín, 2015). Las matrices políticas, sociales y culturales que caracterizan a las sociedades y Estados participan en la resignificación de las pautas de privatización (Ball, 2007; Ball y Youdell, 2014).

De ese modo, la “privatización educativa” es un concepto que se reconfigura de acuerdo con contextos particulares, lo mismo que sus implicancias (Balarín, 2015). Balarín (2015) identifica formas de privatización “por diseño” y “por defecto”. En primer lugar, la privatización “por diseño” es generada por políticas cuyo objetivo es privatizar algunas dimensiones de los sistemas educativos o introducir mecanismos de mercado en la educación pública que producen cuasi mercados educativos. La privatización “por diseño” involucra a la privatización endógena y la exógena: la primera refiere a la privatización en la educación pública, mientras que la segunda, a la privatización de la educación pública (Ball, 2007; Ball y Youdell, 2014; Balarín, 2015). La privatización endógena implica la introducción de políticas de cuasi mercados en la educación pública. Por su parte, la privatización exógena supone la participación del sector privado en la educación pública, lo cual se manifiesta con claridad en países que no universalizaron el sistema educativo (Balarín, 2015).

En segundo lugar, la privatización “por defecto” sucede en contextos de alta debilidad institucional y no es producto de políticas de privatización diseñadas explícitamente. Sin embargo, Balarín (2015) precisa que la privatización por defecto puede ser generada de forma más o menos directa por políticas de liberalización, y de promoción de la inversión privada en la educación, como el DL 882. Esta privatización se origina a partir de demandas de la población que encuentra carencias en la oferta educativa pública. Por este motivo, surge en países donde el acceso y la calidad de la oferta educativa son asuntos relegados (Balarín, 2015).

La privatización en Estados con marcos reguladores limitados profundizaría tendencias de segregación, debido a que su implementación no es efectiva. En la privatización por defecto, las limitaciones de regulación son más pronunciadas, pues el fenómeno no es generado por políticas claras y, por ello, no sería visibilizado ni discutido en el ámbito público (Balarín, 2015). Aún más, en los países donde la privatización ha ocurrido por defecto, donde la regulación y la capacidad institucional son precarias, una parte de la oferta no alcanzaría estándares mínimos de calidad; incluso, se daría la posibilidad de prácticas de corrupción (Balarín, 2015). Ello repercute, sobre todo, en la población de escasos recursos, que accede a un sector del fenómeno de la privatización por defecto: la educación de bajo costo.

- *Desigualdad*

En la segunda mitad del siglo XX, se amplió el acceso a la educación de sectores rurales y pobres en el país, pero no se generaron impactos en los resultados de este acceso. Así, se democratizó el acceso a la escuela a costa de los resultados de la enseñanza, lo cual produjo desigualdad (Benavides, 2007).

En el Perú, la escuela mantiene un rol contradictorio, al ser una institución que promueve una meta democrática como es la ciudadanía, pero, al mismo tiempo, posee un rol diferenciador, cuyo objetivo es formar individuos produc-

tivos para el trabajo (Benavides, 2007). De ese modo, una mayor igualdad de acceso y de oportunidades en la educación no llevó a una mayor igualdad en los resultados de la educación (Dubet, 2015).

Dubet (2015) desarrolla tres tipos de nociones de justicia a partir de los cuales pueden ser analizados los sistemas escolares: los conceptos de “igualdad de acceso”, “igualdad de oportunidades” e “igualdad de resultados”. La más básica de las injusticias escolares fueron las desigualdades de acceso a una formación elemental, por lo que la escolarización para todos se constituyó como una importante causa de combate por la justicia escolar. Así, la igualdad de acceso se impone a fines del siglo XIX en Europa y en los Estados Unidos de América como un criterio de justicia. Cabe anotar que es posible que la igualdad de acceso no plantee mayores contradicciones en sociedades integradas y democráticas, distantes a la realidad del país.

El modelo de igualdad de oportunidades esperaba que se sustituyeran las herencias sociales y se considerara únicamente el mérito de los individuos. Dicho modelo se soporta en el presupuesto de que las desigualdades escolares son justas, porque surgen de una competencia equitativa que neutralizaría los efectos de las desigualdades sociales. Al respecto, Dubet (2005) afirma que la igualdad meritocrática de oportunidades es el modelo de justicia escolar dominante en las sociedades democráticas, debido a que se fundamenta en los principios centrales de la sociedad moderna e industrial: la igualdad entre los individuos y la división del trabajo. Si bien la igualdad de oportunidades tiene el centro de interés en la competencia escolar, no apunta a la igualdad de resultados obtenidos en los alumnos. Sin embargo, en la década de 1960, se evidenció que los alumnos provenientes de sectores vulnerables poseían menos oportunidades de éxito en la escuela. Estas brechas educativas, en el caso del Perú, ponen en cuestión profundamente la idea de una escuela que brinda igualdad de oportunidades en una sociedad poscolonial y marcada por el racismo (Oliart, 2007). Así, la escuela se mostraba incapaz de neutralizar las desigualdades sociales y culturales; aún más, tendía a favorecer y a legitimar la consolidación de una élite y de las desigualdades sociales.

Por su parte, la perspectiva de igualdad de resultados es concebida en términos de competencia equitativa y tiene como finalidad la reducción de las diferencias y el perfeccionamiento de la condición social de los más desfavorecidos. Sobre esta base, apunta a una proximidad en los resultados de los más y menos aventajados. La igualdad de resultados en ese marco sugiere el fortalecimiento de la escolaridad común y se interesa por el efecto de las desigualdades escolares sobre las desigualdades sociales resultantes (Dubet, 2015). Esta perspectiva considera que un buen sistema escolar es aquel que limita las desigualdades, así sea a costa de la movilidad.

Como plantea Oliart,

Diversos autores concuerdan en que la principal tensión en el sistema educativo peruano es la discrepancia entre las altas expectativas y el

importante nivel de inversión que las clases más pobres ponen en la educación de sus hijos, por un lado, y la baja inversión del Estado y los terribles resultados que el sistema produce, por el otro. (2011, p. 4)

Saavedra y Suárez (2002) señalan que el gasto por alumno —si bien pasó de US\$ 650 a US\$ 1100 anuales— es muy bajo en el Perú. En esta realidad, la población pobre destina una inversión mayor de sus ingresos en la educación de sus hijos, lo que explicaría una “voluntad de pago” (Saavedra y Suárez, 2002).

Guadalupe, Twanama y Castro (2018) afirman que la inversión pública en educación sufrió importantes modificaciones en el período comprendido entre 1950 hasta la actualidad. Desde mediados de la década de 1960, el gasto por estudiante decreció notoriamente hasta la década de 1990. Dicho gasto se recupera en los años 90 y aumenta mucho más en el siglo XXI. No obstante, los resultados educativos se verían obstaculizados, como consecuencia de los años de crisis educativa y de una inadecuada inversión (Guadalupe, Twanama y Castro, 2018).

En el contexto de lo que podría denominarse una “educación pobre para pobres” (Oliart, 2007), en la década de 1990, comenzó el crecimiento desordenado de instituciones educativas que respondía a la privatización por defecto. Dentro del fenómeno, se ubica una oferta educativa privada de bajo costo y de baja intensidad (Balarín, 2015), a partir de lo cual se profundizaría la desigualdad en el sistema educativo.

En suma, el concepto de *privatización por defecto* permite entender que la privatización de la educación no se trata de un fenómeno homogéneo; antes bien, se recrea de acuerdo con las características de los Estados. De hecho, una mayor presencia del mercado en la educación en un contexto de debilidad regulatoria ha producido en el Perú una oferta de educación privada de bajo costo con una cuestionable intensidad formativa que perjudica, principalmente, a la población desfavorecida.

## **Escenario educativo local y descrédito del docente awajún**

Las implicancias del traslape entre la privatización por defecto y la formación docente de estudiantes-maestros awajún son reflejadas en los cuestionamientos hacia el maestro awajún por parte de los docentes entrevistados. Los docentes entrevistados y los estudiantes-maestros encuestados, consultados sobre la realidad de la educación en las comunidades del Alto Mayo, refirieron que “uno de los desafíos más grandes es el docente indígena”, en lo que también coincidió la directora de la Digeibira.

Para la Digeibira, el perfil del maestro indígena implica características como la formación en EIB y el manejo de estrategias para escuelas unidocentes y multigrado, la capacidad para incentivar la participación de familias y comunidad en la gestión pedagógica e institucional de la escuela, así como el

compromiso con el aprendizaje de los estudiantes. De igual modo, dicho perfil supone ejercer liderazgo y autoridad en la comunidad, y poseer una conducta con valores éticos y coherentes con la comunidad (Ministerio de Educación, 2013). Para los docentes awajún entrevistados, el docente indígena debe contar con, al menos, formación pedagógica en instituciones que no formen parte del fenómeno de la privatización por defecto. Sin embargo, el perfil esperado por los docentes entrevistados y el requerido por el Ministerio de Educación es realmente escaso en el Alto Mayo.

A continuación, se identifican dos factores interrelacionados que permiten profundizar en el creciente descrédito que atraviesa el maestro awajún: la modalidad de formación docente a distancia y el acceso a la oferta de educación privada de bajo costo.

### *Modalidades de formación docente*

Se desarrolla, como primer punto, el escenario de formación docente en la región San Martín y en la ciudad de Jaén a fin de señalar las diferencias entre la oferta pública y la oferta privada de bajo costo. Como segundo punto, se plantea la modalidad que permite “combinar”<sup>6</sup> el trabajo en el aula con la formación profesional. A pesar de que este formato es ampliamente demandado por los awajún del Alto Mayo, solo es ofertado en instituciones privadas que no garantizan estándares mínimos.

#### *• ISP y universidades en la región San Martín y en la ciudad de Jaén*

En San Martín, la oferta de formación docente incluye diez institutos superiores pedagógicos (ISP), de los cuales seis son públicos y cuatro son privados<sup>7</sup> (Montero, Ames, Uccelli y Cabrera, 2005). Un ISP se ubica en la capital, Moyobamba, y los demás en provincias. La universidad nacional, cuya facultad de Educación tiene sede en la ciudad de Rioja, no parece ocupar un lugar de liderazgo en la región (Montero, Ames, Uccelli y Cabrera, 2005).

El ISP emblemático en San Martín, el ISP Tarapoto, fundado en 1957, tuvo como antecedente la escuela normal de 1936 y concentra la matrícula más alta de la región (Montero et al., 2005). El segundo ISP en importancia es el de la capital, donde, de acuerdo con un docente entrevistado en la institución, prácticamente no existen estudiantes awajún. Sin embargo, mientras funcionó el programa de profesionalización docente, sí hubo concurrencia de estudiantes-maestros awajún. De hecho, una de las entrevistadas del grupo destacado de

6. En el contexto de la promoción de la educación privada sin regulación, esta modalidad permite combinar trabajo y formación, pero no garantiza la propia formación ni una posterior titulación.

7. Cabe precisar que, en la actualidad, el número de ISP públicos no ha variado; no obstante, es probable que el número de ISP privados haya incrementado.

maestros awajún es egresada de este programa. En el ISP público de Moyobamba y en la universidad, se contabilizó solo dos estudiantes awajún matriculados en el año 2016. Cabe precisar que ninguna de las tres instituciones ofrece un programa de formación docente en Educación Intercultural Bilingüe y, en la actualidad, todas brindan una formación docente inicial.

La Universidad Católica inauguró el Centro de Investigación, Profesionalización y Extensión Universitaria para la Inclusión Social y el Desarrollo Regional en el distrito de Nueva Cajamarca en agosto del año 2010. Cuenta con la experiencia de desarrollar un programa de formación inicial dirigido a maestros indígenas en la ciudad de Atalaya, región Ucayali. Como en Atalaya, en la sede de Nueva Cajamarca, cuenta con un albergue para los estudiantes indígenas del programa de formación inicial, quienes provienen de diversos ámbitos de la Amazonía norte.

Ahora bien, durante los años 90, aumentó el número de instituciones públicas de educación superior y surgieron todas las instituciones privadas en la región San Martín, las que son consecuencia de la permisividad normativa de las autoridades para acreditar su funcionamiento (Montero et al., 2005). El incremento de la formación docente privada configura el escenario donde se desarrollan los programas de formación docente a distancia, a los que acceden los estudiantes-maestros awajún del Alto Mayo.

En la ciudad de Jaén, región Cajamarca, existe una oferta de formación docente privada en la modalidad a distancia o semipresencial, a la que asiste un mayor número de estudiantes-maestros Awajún. Ninguno de estos programas privados es de formación en EIB, y, además, existen serios cuestionamientos con respecto a su calidad y probidad<sup>8</sup>. En paralelo, existe un ISP público que cuenta con una reconocida trayectoria por los maestros indígenas de la zona y por algunos investigadores. De hecho, Oliart (2007), Díaz (2015) y Rivero (2007) reconocen la labor del ISP público en la formación de maestros rurales. Hasta hace unos cinco años, mientras se ofrecieron vacantes, los awajún optaron por el programa de dicho ISP. Estudiar la profesionalización docente en el ISP público en Jaén parece responder a cierto prestigio y tradición entre los maestros awajún. Es probable que, en vista de que el programa de profesionalización del ISP público de Jaén dejó de ofrecer vacantes, algunos estudiantes-maestros optaron por acceder a los programas privados.

---

8. La DRE Cajamarca suspendió la tramitación de expedientes administrativos por parte del ISP “JP”, pues existe una denuncia penal en contra de sus directivos. El ISP inició el proceso de acreditación en el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación (Sineace) en el año 2013, pero no se encuentra aún acreditado. De acuerdo con la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), la universidad privada “UD” no cuenta con el debido licenciamiento y su filial en Jaén no se encuentra autorizada para prestar servicios universitarios. El actual rector de la UD ha postulado a la alcaldía de Chiclayo por el partido político Fuerza Popular, así como al Gobierno Regional de Lambayeque.

En resumen, con respecto a las modalidades de formación docente identificadas, las tres instituciones públicas ubicadas en el Alto Mayo y el ISP público de Jaén brindan una formación docente inicial. Únicamente, el ISP privado y la filial de universidad privada de Jaén ofrecen programas de educación primaria en la modalidad a distancia.

### **Modalidad a distancia o semipresencial**

Los estudiantes-maestros awajún demandan, en su mayoría, una formación docente que les permita también trabajar en las escuelas. No obstante, el ISP público de Jaén dejó de ofrecer el programa de titulación para maestros indígenas. Por lo tanto, un buen número de maestros awajún optó por acceder a los programas privados a distancia, a pesar de su desprestigio. Incluso, algunos jóvenes awajún del Alto Mayo decidieron abandonar la formación inicial en la universidad católica que incluye manutención (alojamiento y alimentación) y mensualidades con la finalidad de trasladarse a Jaén. La razón es que la formación inicial tiene mayores exigencias con respecto al tiempo de dedicación, lo cual no permite trabajar en las escuelas.

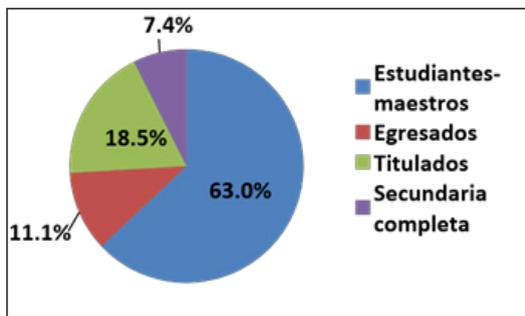
La mayoría de docentes destacados<sup>9</sup> tiene cuestionamientos hacia dicha modalidad cuando proviene de los centros privados. Estos son concebidos como un negocio, en tanto no garantizan una adecuada preparación y titulación, lo que influye en la desvalorización del estudiante-maestro awajún. Entre algunos factores condicionantes de la preferencia por la formación docente a distancia por parte de los estudiantes-docentes awajún se encuentran los años de implementación de la modalidad de profesionalización docente, en particular, en el ISP público de renombre en Jaén; la precariedad económica de los maestros awajún, lo que influye en la búsqueda de una educación superior de la mano con un trabajo formal; la falta de información por parte de la población awajún sobre la desregulada oferta educativa privada; así como cierta complacencia por parte de algunos estudiantes-docentes que acceden a las instituciones educativas consideradas por algunos maestros y familias awajún como un “negocio” y una “estafa”<sup>10</sup>.

- 
9. La modalidad que permite trabajar y profesionalizarse, ya sea privada o pública, obtuvo serios cuestionamientos por su menor intensidad formativa por parte de dos de los siete docentes destacados entrevistados y el líder político indígena.
  10. Es decir, algunos awajún conocerían que las instituciones educativas son informales y, a pesar de ello, acceden a ellas.

*Formación docente en el Alto Mayo*

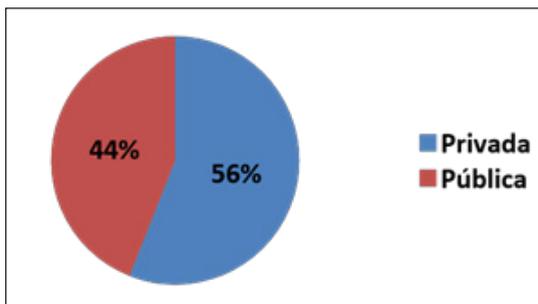
En esta sección, se presentan cuatro gráficos que muestran el nivel de formación de los docentes de las UGEL de Moyobamba y Rioja<sup>11</sup>, así como el tipo de gestión de las instituciones en las que transcurrió su formación profesional.

Gráfico 1. Nivel de formación de los docentes awajún contratados en la UGEL Moyobamba (2015)



Fuente: Elaboración propia según actas de la UGEL

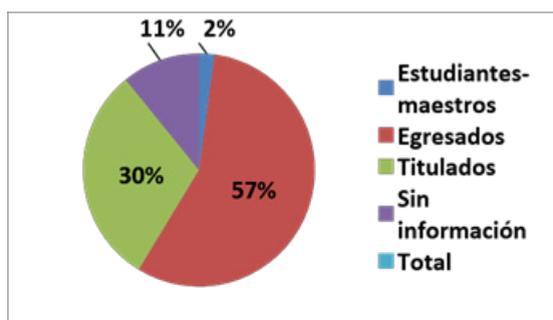
Gráfico 2. Docentes awajún con formación docente privada o pública en la UGEL Moyobamba (2015)



Fuente: Elaboración propia según actas de la UGEL.

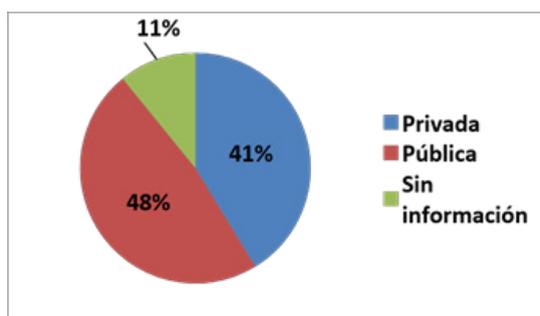
11. La margen izquierda del Alto Mayo, donde se ubica la UGEL Moyobamba, posee menor acceso a servicios y mayor distancia respecto a ámbitos urbanos. De acuerdo con información del Ministerio de Educación (2016b), en la UGEL Moyobamba, existen 14 escuelas, 21 docentes y 369 alumnos en los niveles de inicial y primaria. En la UGEL Rioja, margen derecha del Alto Mayo, 16 escuelas, 36 docentes y 788 alumnos en los niveles de inicial y primaria. Además, existen dos colegios del nivel secundaria (Ministerio de Educación, 2016b).

Gráfico 3. Nivel de formación de los docentes awajún contratados en la UGEL Rioja (2016)



Fuente: Elaboración propia según actas de la UGEL.

Gráfico 4. Docentes awajún con formación docente privada o pública en la UGEL Rioja (2016)



Fuente: Elaboración propia según actas de la UGEL.

Se observa que, de los 27 docentes (2 del nivel inicial y 25 del nivel primaria) que trabajan en escuelas bilingües pertenecientes a la UGEL Moyobamba, contratados en el 2015, 19 —es decir, el 70%— no cuentan con formación pedagógica concluida. Además, ninguno de los cinco docentes titulados es egresado de la educación superior privada. Del total de docentes contratados por la UGEL Moyobamba en el 2015, más de la mitad (56%) financia su formación en el instituto y filial de universidad privados en Jaén. En el caso de la UGEL Rioja, del total de 47 docentes awajún contratados para el nivel primaria en el 2016, se observa que el 87% cuenta con formación pedagógica concluida, pero no con título pedagógico. De ellos, el 30% de los maestros cuentan con título. Aproximadamente, la mitad de los docentes estudian en centros de formación públicos, mientras que el 41% estudian en el instituto y la universidad privados de Jaén. Cabe anotar que no existen datos sobre la institución donde

se formaron cinco docentes. En síntesis, alrededor de la mitad de los docentes awajún del Alto Mayo se encuentran matriculados, o bien son egresados del instituto privado y la filial de la universidad privada ubicados en Jaén.

A continuación, se presentan algunos fragmentos de entrevistas y encuestas realizadas a los maestros destacados y algunos estudiantes-maestros awajún a fin de revelar cómo conciben la oferta privada de formación docente. De ese modo, se problematizan las repercusiones de la formación profesional de los docentes bilingües en la reproducción de desigualdad en el sistema educativo, así como entre la población awajún del Alto Mayo.

• *Cuestionamientos de los docentes destacados hacia la educación privada a distancia*

Tomás<sup>12</sup>, el más joven de los docentes entrevistados, trabaja en una comunidad cercana a la Carretera Marginal y fue cauteloso al emitir opiniones sobre los centros de estudio privados de Jaén. Si bien Tomás no estudió en uno de ellos, su hermana Zoila, especialista de la UGEL, cursó durante un tiempo el programa del ISP privado, antes de trasladarse a un ISP público de otra región. Zoila fue la única docente que no realizó cuestionamientos a la educación privada a distancia, y afirmó que no existen diferencias entre la intensidad de la formación que brinda el ISP público y los programas privados.

A diferencia de Zoila, el profesor Patricio denunció categóricamente el carácter mercantilizado de los programas privados a los que acceden los docentes awajún en Jaén:

[...] Antes no había [formación docente privada en la modalidad semipresencial]. Solamente se estudiaba a distancia, pero un estudio que tenías que estar ahí, un pedagógico serio: tres meses tenías que asistir, te sacaban el jugo, te daban chamba [trabajo]. Por eso, Ollanta<sup>13</sup> dijo que las universidades se han hecho negocio, mercachifle. Lo que el gobierno quiere es que los docentes sean bien preparados, sino no vamos a mejorar. Por ejemplo, ahorita hay decanos que no quieren dejar su cargo; ahí quieren morir porque hay plata. Hay marcha de universitarios; he visto en Chiclayo. Hasta pintas hay amenazando al decano que deje, dándole un plazo para que deje. (2016)

La profesora Ester comentó que los programas de educación a distancia en institutos y universidades privados en Jaén empezaron a surgir hace unos ocho años. Ester, hermana mayor de Zoila y Tomás, criticó que se asista “solo 10 a 15 días”, a diferencia del programa de profesionalización docente del que ella

---

12. Todos los nombres de las personas e instituciones fueron cambiados para mantener sus identidades de manera confidencialidad.

13. Se refiere a Ollanta Humala, presidente de la República en el período 2011-2016.

egresó en el ISP público de la ciudad de Moyobamba. Su programa brindaba formación para maestros que trabajan hasta hace unos años. Parece coincidir con Patricio en que la formación del ISP público difiere notoriamente de la ofertada por los privados.

El profesor Patricio, como la mayoría de los docentes destacados entrevistados, está de acuerdo con la formación por profesionalización, pero no con los programas privados a distancia de Jaén, en los que la formación profesional no interesa, pues importa más el “negocio”. Añade, además, un factor que le permite evaluar la seriedad de una institución: las acreditaciones, que forman parte de la implementación de la Ley de Reforma Universitaria. Al respecto, señala:

Como dijo Ollanta, he visto lo que dice, que muchas universidades con sus programas a distancia no están autorizadas; se están enriqueciendo diciendo que están acreditados, autorizados. Por eso, dijo que ya estos programas a distancia que están capacitando a los docentes se van a cerrar hasta que se acrediten. Caso contrario, están sacando docentes que no valen. En la práctica para enseñanza, cero: no están bien preparados. Entonces, ¿qué enseñanza van a impartir a los niños? También, decía que las universidades están vendiendo títulos, están negociando, se están haciendo plátudos. O sea, dicen ya ven firma acá, paga. Diplomados, por ejemplo; hay diplomados que están vendiendo así nomás. (Patricio, 2016)

Elmer, también docente, hace eco de esta crítica al señalar que la modalidad a distancia en los centros privados es como un “engaño”, pues son programas autofinanciados por los estudiantes-maestros que no aseguran una titulación y no brindan una oferta educativa que asegure condiciones básicas. Este docente denuncia la naturaleza mercantil e inescrupulosa de los programas de educación superior privados, y exige la presencia de los organismos locales del sector para que controlen la oferta que explota la necesidad de educarse de los estudiantes-maestros awajún. Su posición es planteada en el siguiente comentario:

[...] por eso, yo venía reclamando desde antes que no engañen a nuestros paisanos. En... [la filial de universidad privada de Jaén], no solo estudian de Alto Mayo, de Amazonas; van también bastante jóvenes, pero ¿cómo hasta ahora bien no pueden recoger su título? Es todo un engaño, un negocio. Es todo irregular. Tienen que empezar desde marzo hasta diciembre. Los jóvenes se van vacaciones. Están pagando dice mensualmente, como si estuvieran estudiando regular, pero al final no tienen título. Eso recién me han comunicado; entonces, ahora bien, no sé ¿Depende de quién?, ¿Quién puede investigar?, ¿Quién puede reclamar? Porque simplemente mis colegas se van desesperadamente a estudiar, a

trabajar, y de eso se aprovechan, pero eso no podemos dejar. Depende de UGEL. Ellos deben solicitar si estas universidades están autorizadas. Bajo eso, la UGEL de Moyobamba o Rioja deben convocar a los jóvenes que desean prepararse. Es fácil hacer eso, pero hasta ahora no tenemos eso. (Elmer, 2016)

De este modo, el docente denuncia la inacción de las instancias estatales frente a una oferta educativa sin regulación que “engaña” y se “aprovecha” de las expectativas de los awajún por acceder a una educación superior y a un trabajo formal. Como observa al final de la cita, Elmer agrega que los maestros awajún no lograrían obtener el título pedagógico en institutos y universidades privados no acreditados. Este es un aspecto a resaltar, puesto que, es de esperar que, mientras más jóvenes awajún accedan y egresen de la educación privada, tanto más improbable sea que la evalúen de manera crítica. Esto parece sucederle a Zoila, quien es la única docente entrevistada que no tuvo reparos frente a los programas a distancia de las instituciones privadas.

La motivación por financiarse una educación privada parece ser el acceso a un trabajo formal. De hecho, el 70% de la PEA en Perú trabaja informalmente, porcentaje que es mayor entre pueblos originarios (Cáceres, Cavero y Gutiérrez, 2016). Adicionalmente, existe un déficit de maestros indígenas con formación profesional concluida, lo que genera una alta probabilidad de que sean contratados si son estudiantes indígenas de la carrera de Educación. Chirapaq (2014) desarrolla un estudio en nueve regiones, andinas y amazónicas sobre las dificultades experimentadas por jóvenes indígenas para acceder, permanecer y egresar del sistema educativo superior, y para posteriormente incorporarse al mercado laboral. El estudio halló que, en la muestra de 481 jóvenes, la carrera con una notable mayor demanda era Educación. No obstante, dicha investigación no indagó acerca de las expectativas de los estudiantes indígenas al optar por esta carrera.

- *Cuestionamientos de los estudiantes-maestros awajún hacia la educación privada a distancia*

A través de encuestas, se exploró cómo los estudiantes del ISP público de Jaén y la universidad católica de Nueva Cajamarca —instituciones reconocidas— conciben la formación ofertada en los programas privados de educación a distancia. Las encuestas indican que la universidad privada en Jaén es “un engaño”, “una estafa”, “un aprovechamiento de los indígenas”, “una explotación”, “donde los estudiantes son como esclavos” y “están como en el tiempo del caucho abusados por falta de conocimiento”. Además, se cuestiona su baja intensidad, por lo que “los docentes son muy criticados porque solo trabajan con constancia de matrícula”, “no los preparan bien; solo pagan”, “no es de calidad”, “tienen deficiencia en su formación”, “no salen formados pedagógicamente”, “no son programas bilingües”, “los egresados no saben enseñar”, “aprueban a los alum-

nos que no saben”. Critican también su baja rentabilidad, el hecho de que “los egresados manejan moto”, “es muy costosa”, “es un negocio”, “inseguro, porque no tiene programa bilingüe”, “no es seguro que salgan licenciados o con título”.

Cuenca (2014) precisa que la liberalización del mercado educativo se generó bajo el supuesto de que se produciría mayor democratización en el acceso. Si bien hubo un incremento en el número de jóvenes que van a la universidad, solo el 14% de jóvenes más pobres acuden a la universidad y existe aproximadamente un 40% de subempleo profesional (Cuenca, 2014). Además del impacto del crecimiento de la oferta educativa sin regulación en el subempleo profesional, el fenómeno de la privatización de la educación parece participar también en el empleo formal de “no profesionales”. La educación superior privada a la que acceden los awajún que laboran en el servicio de EIB en el contexto de un vacío estatal en la formación de maestros indígenas muestra las interrelaciones entre la privatización por defecto y el empleo de estudiantes-docentes con una carenciada preparación para las escuelas EIB del Alto Mayo.

En cuanto al instituto pedagógico privado, este también fue juzgado con reprobación por los estudiantes-maestros del ISP público, aunque en menor medida que la filial de universidad privada. En el mes de enero del 2016, visité el ISP público y pude presenciar una reunión de aproximadamente 60 estudiantes, autoridades del instituto y un excongresista awajún. El excongresista dio a conocer la situación de la filial de universidad privada afirmando que es “un negocio, lucra y no educa”. El entonces coordinador del programa bilingüe del ISP público me informó que se improvisó la reunión con la finalidad de que el congresista incidiera en el Ministerio de Educación para la reapertura del programa de titulación para maestros bilingües, pues un buen número de maestros awajún pugnaban por ser admitidos al ISP público. Hacia el final de la reunión, se firmó un acta con todos los presentes, acta que el entonces congresista llevaría al Ministerio de Educación.

En el ISP público, se constató que la educación privada ofertada en Jaén es cuestionada también por los awajún de otras regiones. Estudiantes-docentes awajún de Amazonas gestionaron la llegada del referido congresista desde Lima a Jaén a fin de verificar la situación de la filial de la universidad privada. Además, un grupo de estudiantes-maestros awajún, wampis y achuar realizaron un acta, en la que señalaban unirse al petitorio de la UGEL Nieva, región Amazonas, con la finalidad de que se volviera a abrir el programa de titulación para maestros indígenas en el ISP público de Jaén. De ese modo, la formación docente en el ISP público constituye una demanda central de los estudiantes-maestros de los pueblos awajún, wampis y achuar de regiones como Amazonas y Loreto frente a las deficiencias e irregularidades de las instituciones privadas.

A través de observaciones, se pudo evidenciar los contrastes entre los centros privados de Jaén y el ISP público. El ISP privado opera en limitadas condiciones de infraestructura: tanto la filial de universidad como el ISP no cuentan con una biblioteca. Incluso, en la filial de la universidad, no fue posible acceder a las tesis de los estudiantes, a diferencia del ISP público. El ISP público mostró

un ambiente limpio, ordenado y amplio. Tiene una biblioteca donde se puede acceder a las tesis de los estudiantes indígenas, una cafetería, espacios para practicar deportes y áreas verdes. Por lo que pude conocer, cuenta con algunos docentes comprometidos con la formación de los maestros indígenas. Por ejemplo, resalta el hecho de que el ISP público ideara maneras de brindar soporte a las maestras-madres fuera del “formato tradicional”, como lo es brindar el servicio de cuidado de sus bebés y niños pequeños mientras ellas estudian, lo que les permite concluir su formación.

En síntesis, las instituciones privadas son totalmente rechazadas por los docentes entrevistados (salvo una docente), el líder indígena y los estudiantes-maestros encuestados del ISP público por tratarse de una educación que explota las expectativas de los estudiantes. Sin embargo, la crítica parece arrastrar también a los estudiantes-maestros que acceden a ella, quienes serían considerados responsables de su débil preparación académica.

## **Reproducción y renovación de desigualdades**

### *Desigualdad en el sistema educativo*

En este apartado, se ponderan las implicancias de la oferta educativa privada en la reproducción de desigualdad en la EIB y entre los awajún. La reproducción de desigualdad en la EIB se evidencia, por un lado, en la invisibilización que la oferta privada de formación docente supone respecto a la diversidad cultural y lingüística. La formación profesional de los docentes no repara en la diversidad cultural del ámbito donde opera, a pesar de que convoca a maestros indígenas que trabajan en escuelas registradas como EIB. Por otro lado, la desigualdad se refleja y reproduce en la baja intensidad formativa que proporciona a los maestros awajún para trabajar en las escuelas EIB. En la presente discusión, se desarrolla el segundo aspecto, es decir, la débil intensidad formativa educativa que ofrece a los maestros.

Oliart (2007) comprende las profundas contradicciones de la educación peruana en el contexto de un Estado poscolonial y racista, lo que obstaculiza la democratización de la educación. De hecho, Perú se ubica por debajo del promedio en inversión en educación en la región latinoamericana. De acuerdo con Weise y Laguna (2008), el país posee un sistema con mayor grado de exclusión y privatización que sus vecinos Ecuador y Bolivia. Los investigadores enfatizan la diversificación y expansión del sector privado, de manera tal que aproximadamente la mitad de la población universitaria se educa en el heterogéneo sector privado (Weise y Laguna, 2008).

La política de EIB propone una forma de atención de “fortalecimiento cultural y lingüístico” para las escuelas del Alto Mayo, lo que supone la contratación de maestros awajún competentes en lengua awajún y en castellano. Sin embargo, no existió una política de Estado que se ocupe de la formación inicial o de la profesionalización docente de los maestros indígenas. Por el contrario,

la “Nota 14”<sup>14</sup> agudizó esta brecha al colocar la misma valla en la admisión a los ISP privados y públicos para todos los maestros del Perú.

En el contexto de un déficit de maestros indígenas con formación pedagógica, la contratación docente en el servicio de EIB legaliza la contratación de maestros hablantes de lenguas indígenas y sin formación profesional concluida. De este modo, se produce un circuito diferenciado al de la educación no EIB, en que los maestros deben contar con certificaciones pedagógicas en el marco de la política docente conocida como Reforma Magisterial. Los perfiles de los docentes awajún que trabajan en la EIB y los maestros no EIB revelan la configuración de circuitos educativos desiguales.

### *Desigualdad entre los awajún del Alto Mayo*

Además de las implicancias de la privatización por defecto en la desigualdad en la EIB en el Alto Mayo, se identifican tres expresiones de desigualdad entre los awajún. La primera se refiere a una jerarquización interna entre los docentes. La segunda expresión de desigualdad aborda la escolarización de los niños y niñas awajún a cargo de los estudiantes-maestros con una muy carenciada formación profesional. La tercera evidencia de desigualdad se relaciona con la diferenciación entre las dos márgenes del Alto Mayo, donde se ubican las escuelas y las comunidades awajún que pertenecen a las UGEL Rioja y Moyobamba.

Una primera expresión de desigualdad en el profesorado awajún consiste en una diferenciación interna entre los docentes destacados y algunos estudiantes-maestros en medio de un contexto de condiciones educativas dispares. Esta situación no sería analizada por todos los maestros destacados, lo que, en algunos casos, produce una concepción de élite meritocrática que jerarquiza al profesorado awajún. Esta expresión de desigualdad sería visibilizada a partir de la concepción del trabajo docente como un “hobby” —como lo sugiere el docente Gustavo—, así como a través de la conceptualización de la contratación docente como un “favor”, como es señalado por el docente Tobías.

Una muestra de la descalificación que sufren los estudiantes-maestros se observa, principalmente, en las opiniones del profesor Gustavo. El docente considera que los estudiantes-maestros awajún conciben el trabajo docente como un “hobby”. De acuerdo con Gustavo, y como efectivamente sucede en el Alto Mayo, un buen número de familias awajún alquilan sus tierras para fines agrícolas. Por ello, agrega Gustavo, los awajún no precisarían de un trabajo asa-

14. El Decreto Supremo 006-2007-ED estableció la calificación de 14 para lograr la admisión en los ISP privados y públicos, lo que debilitó la formación profesional de los maestros indígenas y la institucionalidad de los centros de formación. Se canceló la especialidad de EIB en varios ISP producto del déficit de ingresantes (Córdoba, 2011). Como corolario, algunos postulantes que no lograron pasar la valla se habrían dirigido hacia las facultades de Educación de las universidades privadas (Díaz, 2015).

lariado, pues podrían vivir de sus rentas. En ese marco, el trabajo docente aportaría un ingreso que no es indispensable para la supervivencia, por lo cual se constituiría como un “hobby”. Gustavo comparó las concepciones del trabajo docente por parte de los maestros indígenas y no indígenas en la medida que la subsistencia de los segundos dependería enteramente del trabajo docente. Por ello, para Gustavo, los docentes no indígenas valoran más su labor frente a un docente awajún del Alto Mayo y se interesan más por mejorar su desempeño en el aula.

Sin embargo, el señalamiento de Gustavo contrasta con el hecho de que los estudiantes-maestros awajún se financian una educación superior privada para trabajar y acceder a un salario. Los pueblos indígenas amazónicos representan la forma más extrema de marginación social. Cáceres et al. (2016) muestran que la pobreza es tres veces mayor y la pobreza extrema siete veces mayor en el caso de la población indígena amazónica que en población castellanohablante. Así también, la precariedad del trabajo (medida como informalidad laboral) es mayor en pueblos indígenas amazónicos. Si bien existe heterogeneidad económica entre los awajún del Alto Mayo (Greene, 2009), se trata de una población que habita una de las regiones con la más alta tasa de deforestación en el país, lo que vulnera los medios de vida de esta población. Además, los cambios socioculturales locales y nacionales influirían en el surgimiento de renovados anhelos educativos y profesionales. En paralelo, la configuración histórica del trabajo docente contribuye a hacer atractiva la carrera docente, pues permite cierta estabilidad frente al precario (e informal) mercado laboral (Birgin, 2007). Birgin (2007) explica que el trabajo asalariado es una construcción histórica que permitió la inclusión de los trabajadores en la esfera pública, al mismo tiempo que articula la vida y permite adquirir una identidad social. En esa línea, los estudiantes-maestros buscarían una protección social con el acceso al trabajo docente. De hecho, un docente awajún expresó que un aspecto central del trabajo docente, a diferencia de otros como en las ONG, es el seguro de salud que ampara a su esposa y a su hija menor.

Si el trabajo como docente constituye un “hobby”, resulta difícil entender cómo muchos maestros indígenas se interesan y realizan acciones concretas respecto a su profesionalización. Por ejemplo, los maestros awajún se autofinancian una educación privada, un buen número de maestros reclaman la reapertura del programa de titulación del ISP público y algunos maestros gestionan la supervisión de un excongresista awajún sobre una cuestionada universidad privada. Asimismo, si el trabajo docente constituye un hobby, sería difícil explicar las razones por las que los estudiantes-maestros trabajan en escuelas que consideran remotas. De esa manera, el trabajo docente percibido como un hobby da cuenta de la sospecha en torno a los estudiantes-maestros, pues se duda acerca de la relevancia que el trabajo docente supone para los maestros awajún, lo que, además, explicaría las razones por las que no asumen su trabajo con suficiente responsabilidad e interés.

Otro aspecto que permite visibilizar la diferenciación jerárquica entre el profesorado awajún se relaciona con la contratación docente. Algunos docentes destacados entrevistados conciben la contratación de los estudiantes-maestros en las UGEL como “una oportunidad” y una “facilidad”. Según Tobías, especialista de la UGEL:

[...] actualmente los docentes EIB no están preparados, no son profesionales. Estamos dando una pista para que ellos vayan a estudiar a distancia. Entonces, ellos con primer a cuarto ciclo están trabajando. Hay una oportunidad porque todavía los docentes no optan por el título [...].

Al respecto, Teófilo añade: “[...] Por el momento los docentes están estudiando en Jaén a distancia. Ellos trabajan de marzo a diciembre, después en enero y febrero se van a estudiar [...]. Estamos apoyando a ellos porque no hay profesionales [...]” (Teófilo, 2016). La “oportunidad” y la “pista” mencionados por Tobías, así como la “facilidad” señalada por Patricio, hacen referencia al “apoyo” dado a los estudiantes-maestros al contratarlos en las escuelas. Si bien el motivo para contratarlos es precisado (el déficit de maestros indígenas con formación profesional), Tobías parece concebir a la contratación de estudiantes-maestros como un favor que se hace a estos maestros. Se oculta, entonces, el fundamento por el que los maestros awajún trabajan en las escuelas EIB, que es brindar una educación en la lengua materna de los niños y niñas, así como fortalecerla y desarrollarla (Ministerio de Educación, 2016a).

Dicha conceptualización de la contratación de estudiantes-maestros awajún, que la plantea como un favor para su propio beneficio, es problemática por dos razones. Por un lado, se invisibiliza el fundamento real de la contratación de estudiantes, que es el desinterés del Estado por formar a docentes indígenas, razón por la cual no hay un número suficiente de maestros indígenas profesionales. No se puede, en ese sentido, atribuir la responsabilidad únicamente al estudiante-maestro por su baja intensidad formativa. Con todo, la mayoría de los maestros destacados demandan una mejor educación para los estudiantes y señalan las responsabilidades estatales al respecto. Por otro, encubre el fundamento real de la contratación de estudiantes-docentes awajún. Dicha contratación responde a la necesidad de garantizar una educación que parta de los referentes culturales de los pueblos indígenas y que sea en lengua materna (Ministerio de Educación, 2016a). La falta de visibilización de este objetivo repercute en la poca claridad acerca de los objetivos de la política de EIB.

Una segunda expresión de desigualdad entre los awajún se relaciona con las repercusiones de la carente preparación profesional en la escolarización de los niños y niñas, pues los docentes responsables de su educación responden a la endeble preparación pedagógica de los programas privados. La inconsistencia de la formación docente difícilmente desarrolla en los maestros indígenas una reflexión sobre su historia, cultura y lengua subalternizadas. Tampoco,

profundiza en conocimientos pedagógicos y didácticos necesarios para llevar adelante su trabajo. Antes bien, la pobreza educativa de los estudiantes-maestros refleja que el conocimiento en el Perú está asociado con el lugar que ocupan los individuos en la fragmentada sociedad peruana (Oliart, 2007).

Una tercera expresión de desigualdad entre los awajún se advierte en el hecho de que los estudiantes-maestros del Alto Mayo provienen, mayoritariamente, del ámbito cercano a la Carretera Marginal y a zonas urbanas, las que corresponden a la margen derecha del Alto Mayo, jurisdicción de la UGEL Rioja. En esta zona, existen escuelas de los tres niveles de la educación básica. Por el contrario, en las comunidades ubicadas en la margen izquierda del río Mayo, zona de mayor lejanía a espacios urbanos, y perteneciente a la jurisdicción de la UGEL Moyobamba, la mayoría de escuelas primarias son de tipo unidocente y no existe ninguna escuela del nivel secundario, lo que obstaculiza la culminación de la educación básica. En la margen derecha, son contratados algunos docentes con estudios concluidos del ISP público, mientras que en la margen izquierda todos son estudiantes del ISP privado, así como de la filial de la universidad privada. En otras palabras, la ubicación geográfica condiciona el acceso desigual al sistema educativo entre los niños y niñas awajún del Alto Mayo.

## Apuntes finales

La realidad educativa de los estudiantes-maestros interpela acerca de cómo se vive la relación entre la escuela y los ciudadanos indígenas. En una educación mercantilizada, no existe una comprensión de la educación como un bien social para todos los peruanos, es decir, una educación como un derecho. Además, la sanción del DL 882 en un marco de precariedad regulatoria ha generado un servicio educativo informal que produce renovados mecanismos de desigualdad entre los awajún. De hecho, participa del descrédito que atraviesan los maestros indígenas.

Una mirada propensa a estigmatizar a los docentes podría inscribirse en la lógica de responsabilización de los maestros por el estado de la educación pública, invisibilizando el rol del Estado como principal garante del derecho a la educación. La desvalorización del docente awajún confluiría, también, con el cuestionamiento de la EIB como posibilidad educativa, al ser el docente indígena su principal referente.

Puede existir cierta complicidad por parte de algunos awajún que acceden a los cuestionados centros educativos privados con el objetivo de obtener una certificación que les facilite trabajar como docentes EIB. En esta decisión, la ética sería relegada a un segundo plano y se evidenciaría que la educación privada es experimentada por los awajún del Alto Mayo como un modelo sin valores morales. De acuerdo con Santos y Barclay (2007), algunos jóvenes awajún han alcanzado espacios reconocidos en la sociedad local y nacional. No obstante, no han desarrollado capacidades que les permitan un manejo ético

del poder acumulado. En este escenario, la educación privada sin regulación estaría acrecentando los problemas morales entre los awajún.

Me gustaría traer a colación la franca opinión de Isaías, activo líder awajún del Alto Mayo, para quien la verdadera explicación detrás del “negocio de la educación” remite a una estrategia tramada por el Estado a fin de mantener a los awajún en condiciones de profunda desventaja. Las palabras de Isaías llevan a pensar en el recelo que poseen muchos indígenas peruanos hacia el Estado. Como sostienen Santos y Barclay, “Las percepciones negativas que los Asháninka, Awajún y Wampis tienen de los blancos nacionales o foráneos, están, sin duda, marcadas por su experiencia histórica con aquellos, plagada de instancias de explotación, epidemias, despojo, matanzas y esclavitud” (2012, p. 38).

En particular, las relaciones entre el Estado y el pueblo awajún remiten a un suceso trágico en la historia reciente. El 5 de junio del 2009 estalló el conflicto conocido como “Baguazo”<sup>15</sup>, el que, según cifras oficiales, dejó 33 personas (23 policías y 10 civiles) fallecidas, un agente de la Policía Nacional desaparecido, 7 procesos judiciales y ninguna acción contra los responsables políticos, pero sí para los awajún y wampis.

Durante una de mis visitas al ISP público de Jaén, una docente experimentada, quien labora en la institución con una especial dedicación hacia los estudiantes indígenas, me propuso brindar una clase a los estudiantes-docentes. Durante la rueda de presentación, uno de ellos pidió la palabra, se puso de pie e increpó que el expresidente del Perú, Alan García, había insultado al pueblo awajún aduciendo que eran “gente de segunda clase” y “perros”. Este hecho me trajo a la mente el imborrable recuerdo de un grupo de unos diez niños y niñas wampis del río Santiago, cuyas edades iban desde los cinco hasta los trece años. Llevaban sus rostros cubiertos con polos y portaban palos de madera en posición vertical, simulando las lanzas que los awajún y wampis llevaban durante el Baguazo. Mientras caminaban por una de las calles de la comunidad, iban gritando en voz en cuello: “¡5 de junio, nos han matado!” en referencia a la fecha en la que ocurrió el enfrentamiento. Estos hechos revelan que el recuerdo del conflicto está presente entre los awajún y wampis, lo que alimentaría un sentimiento que el Estado se ha propuesto exterminarlos (Santos y Barclay, 2012). De este modo, se observa la “desconfianza” de Isaías sobre la existencia de una educación superior tramada por el Estado a fin de perjudicar a su pueblo tenga un innegable fundamento.

Al mismo tiempo, Isaías lleva a pensar en variaciones en las mentalidades de los awajún sobre la educación formal. El acceso a la educación constituyó el anhelo de amplios sectores populares y respondió al deseo de participar en

---

15. El origen del conflicto se remonta al segundo gobierno de Alan García (2006-2011), período en el que se suscribió un paquete de decretos legislativos que afectaban a las tierras de las comunidades nativas bajo el pretexto que la aprobación de dichas medidas era una condición para implementar el Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos de América.

condiciones más justas en la sociedad nacional. No obstante, los programas privados de educación de Jaén son definidos como “negocio”, “engaño” y “explotación”. Incluso, son comparados, por un estudiante del ISP público, con el abuso sufrido por los pueblos indígenas amazónicos durante la época del caucho. Es probable, entonces, que la educación como un “engaño” y una “explotación” produzcan, cuando menos, frustración y una percepción de fracaso entre los awajún que acceden a ella.

La historia peruana ha demostrado que el surgimiento del conflicto armado interno, durante las décadas de 1980 y 1990, estuvo asociado a desigualdades históricas y a la ambigua promesa de la educación, así como a su carácter autoritario. La violencia estalló en el seno del espacio educativo (universidades, institutos superiores pedagógicos y escuelas secundarias) (Sandoval, 2004). Los años de violencia empujan la reflexión hacia la importancia de una educación que no genere falsas promesas de movilidad social y reproduzca desigualdad, lo que estaría ocurriendo entre los estudiantes-maestros awajún debido a la falta de regulación sobre la educación privada y al abandono estatal de la formación profesional para maestros indígenas.

## Recomendaciones

Es innegable que una formación docente inicial implica mayor exigencia y rigurosidad frente a una “profesionalización”. Sin embargo, la mayoría de los awajún del Alto Mayo buscan, incansablemente, formarse como docentes mientras trabajan en las escuelas EIB. Procuran, entonces, los programas de bajo costo, a distancia, ubicados en Jaén. La deficiente preparación académica a la que acceden contrasta con el perfil del docente EIB esperado por la Digeibirra, así como con el objetivo de “brindar un servicio educativo relevante y pertinente, que garantice la mejora de los aprendizajes de los niños” (Ministerio de Educación, 2016a, p. 21).

A fin de trazar un camino que permita contar con el docente EIB propuesto por el Ministerio de Educación, un primer paso sería (re)conocer sus reales perfiles. Aproximadamente, la mitad de los docentes awajún que trabajan en escuelas EIB en el Alto Mayo son, en realidad, estudiantes de programas que no garantizan estándares mínimos. Precisan ser trasladados a otras instituciones donde puedan acceder a programas de titulación formales a fin de concluir su formación. Se trata de un proceso, por lo que no “resuelve” el presente de muchos niños y niñas awajún cuyos docentes son estudiantes de instituciones irregulares.

Además, frente a la heterogeneidad de la oferta privada y a la falta de información sobre el servicio educativo, es necesario brindar orientaciones a los usuarios indígenas de la educación privada básica y superior. Un reconocido docente awajún señaló que algunos adolescentes indígenas realizan la secundaria en colegios privados a los que asisten los fines de semana y llevan a cabo dos años escolares en un solo año. Frente a ello, algunas iniciativas —como el

“Identicole”<sup>16</sup>— pueden ser de utilidad para usuarios alfabetizados, que conocen el uso de plataformas informáticas y que tienen condiciones para acceder a estas. En relación con los usuarios indígenas de la Amazonía, se sugiere articular acciones con instituciones y actores regionales y locales —como son los especialistas bilingües de las DRE y UGEL, ONG, congregaciones religiosas—, así como con las organizaciones indígenas regionales y federaciones indígenas locales para que, en coordinación con el Ministerio de Educación y la Sunedu, informen y orienten a las familias y jóvenes indígenas.

---

16. El Identicole es una herramienta digital que pone a disposición de los padres y madres de familia información sobre las instituciones educativas públicas y privadas. A través de esta, uno puede confirmar, por ejemplo, si dichas instituciones están autorizadas por el Minedu.

## Referencias bibliográficas

- Balarín, M. (2012). *El gobierno de la educación en Inglaterra y Perú: una mirada comparada desde la economía política*. Lima: Grade.
- . (2015). *Las múltiples formas y efectos de la participación del sector privado en la educación*. Lima: Forge.
- . (2017) *La trayectoria reciente y situación actual de la educación privada en el Perú*. Lima: Forge.
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: Tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Educación y Política Educativa*, 22 (41), 1-13.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*, Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Benavides, M. (2007). Lejos (aún) de la equidad: La persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima: Grade.
- Birgin, A. (2007) Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo. En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE / Siglo XXI.
- Brown, M. (1984) *Una paz incierta: Historia y cultura de las comunidades aguarunas frente al impacto de la Carretera Marginal*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.
- . (2014) *Upriver the turbulent life and times of an Amazonian people*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cáceres, R., Cavero, O. y Gutiérrez, D. (2016). *Diagnóstico descriptivo de la situación de los pueblos originarios y la Política de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Consejo Nacional de Educación (2016). *Proyecto Educativo Nacional. Balance y recomendaciones 2015* (2da ed.). Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Córdoba, G. (2011). Educación superior en el Perú: Los pueblos indígenas y afrodescendientes y las políticas públicas e institucionales. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Políticas y prácticas. Caracas: Ielsac / Unesco.
- Cuenca, R. (2013). *Cambio, continuidad y búsqueda de consenso, 1980-2011*. Lima: Fondo Editorial de la Derrama Magisterial.
- . (2014). La ley es un avance, pero hace falta una reforma real. *La Mula*. 29 de junio. Recuperado de <https://redaccion.lamula.pe/2014/06/29/alan-garcia-esta-en-contra-de-todo-lo-que-no-sea-hecho-por-el-albertoniquen/>
- Díaz, H. (2015) *Formación docente en el Perú. Realidad y tendencias*. Lima: Santillana.

- Dubet, F. (2005), *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- . (2015). Los postulados normativos de la investigación en educación. *Revista Espacios en Blanco*, 25, 229-249.
- Gentili, P. (1998) El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina, en ÁLVAREZ-URIA, R.F. (Comp.) *Neoliberalismo versus democracia*. Barcelona: La Piqueta.
- Greene, S. (2009) *Caminos y carretera, acostumbrando la indigenidad en la selva peruana*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Guadalupe, C., Twanama, W. y Castro, M. (2018). *La larga noche de la educación peruana: Comienza a amanecer*. Lima: CIUP. Recuperado de: <http://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/2184/DD1806.pdf?sequence=6>
- Ministerio de Educación del Perú (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de: [http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta\\_pedagogica\\_eib\\_2013.pdf](http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf)
- . (2016a) *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/PLAN%20EIB.pdf>.
- . (2016b) Unidad de Estadística Educativa. Recuperado de: <http://escale.minedu.gob.pe/web/inicio/padron-de-iiie>
- Montero, C., Ames, P., Uccelli, F. y Cabrera, Z. (2005). *Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes. Los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna*. Lima: DinfoCAD / Proeduca-GTZ.
- Oliart, P. (2007) *State reform and resilient powers: Teachers, school culture and the neoliberal education reform in Peru* (tesis doctoral). Universidad de Newcastle, Newcastle.
- . (2011). Mediocridad y corrupción: Los enemigos de la educación pública. En L. Pásara (Ed.), *Perú ante los desafíos del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Pease, H. y Romero, G. (2013). *La política en el Perú del siglo XX*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Rivero, J. (2007). *Educación, docencia y clase política en el Perú*. Lima: Tarea.
- Saavedra, J. y Suárez, P. (2002). *El financiamiento de la educación pública en el Perú: El rol de las familias*. Lima: Grade.
- Sandoval, P. (2004). *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: Una lectura del informe de la CVR*. Lima: Tarea / Instituto de Estudios Peruanos.
- Santos-Granero, F. y Barclay, F. (2007). *Guía etnográfica de la Alta Amazonía Volumen VI*. Lima: Smithsonian Tropical Research / Instituto Francés de Estudios Andinos.

- \_\_\_\_\_. (2012). Bultos, selladores y gringos alados: Percepciones indígenas de la violencia capitalista en la Amazonía peruana. *Anthropologica*, 28(28), 21-52.
- Weise, C. y Laguna, J. L. (2008). La educación superior en la región andina: Bolivia, Perú y Ecuador. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* 13(2), 425-450.

## Concepciones sobre el acompañamiento pedagógico de acompañantes de la región Ucayali: implicancias y aportes de la psicología educacional <sup>1</sup>

**Stephanie Vásquez**

svasquezg@pucp.pe

Departamento de Psicología, Pontificia Universidad católica del Perú.  
Grupo de investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo (G-CAD)

**Susana Frisancho**

sfrisan@pucp.edu.pe

Departamento de Psicología, Pontificia Universidad católica del Perú.  
Grupo de investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo (G-CAD)

**María Isabel La Rosa**

milarosa@pucp.edu.pe

Departamento de Psicología, Pontificia Universidad católica del Perú.  
Grupo de investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo (G-CAD)

Recibido: 15-05-2018

Aprobado: 23-07-2019

- 
1. Este trabajo está basado en la tesis de licenciatura de Stephanie Vásquez, realizada dentro del proyecto de investigación “Formación de acompañantes pedagógicos indígenas para escuelas EIB de la región Ucayali: Una investigación acción”, proyecto ganador del CAP 2016 y financiado por la Pontificia Universidad Católica del Perú.

## Resumen

El presente estudio se enmarca en el paradigma cualitativo y tuvo como objetivo explorar las concepciones de un grupo de acompañantes pedagógicos indígenas (cuatro hombres y una mujer), pertenecientes al Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA) en escuelas bilingües interculturales de comunidades shipibo-konibo ubicadas en la región Ucayali, en el Perú. Su experiencia docente fluctuaba entre los 15 y 25 años de servicio. Como técnica de recolección de información, se realizó una entrevista cualitativa. Los resultados evidencian las concepciones que mantienen los acompañantes sobre el proceso de acompañamiento y la forma en que caracterizan al docente acompañado. Los participantes conciben el acompañamiento como un proceso directivo, evaluativo y basado en una relación asimétrica entre el acompañante y el docente. Su percepción se centra en las deficiencias del docente acompañado, entre las cuales destacan las carencias de la formación inicial, la falta de planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y una actitud negativa y de rechazo hacia el acompañante y hacia el proceso de acompañamiento. Estos resultados se discuten enfatizando el aporte que la psicología puede ofrecer para la mejora del proceso de acompañamiento docente, así como el rol de las estrategias psicopedagógicas para el éxito de las políticas públicas en la formación de acompañantes.

**Palabras clave:** concepciones, acompañamiento pedagógico, educación intercultural bilingüe, formación docente

### *Conceptions of educational support among teacher's trainers in the Ucayali region: implications and contributions of educational psychology*

#### Abstract

*This qualitative study reports the conceptions of a group of indigenous pedagogical mentors (four males and one female), who are part of the Educational Program "Logros de Aprendizaje" (PELA) and work at Shipibo-Konibo intercultural bilingual schools in native communities of the Ucayali region in Peru. These pedagogical mentors have taught for 15 to 25 years. Using qualitative interviews, the study collects mentors' conceptions about the mentoring process, and how they perceive and characterize the teachers they work with. Mentors conceive mentoring as a directive process, a process focused on assessment and based on an asymmetric relationship between them and the teachers. Their perceptions focus mainly on the shortcomings of teachers, highlighting the deficiencies of their initial training, and the lack of class preparation and planning. Mentors also point out that teachers show rejection towards them and towards the mentoring process. We discuss these results emphasizing the potential contribution of psychology to the mentoring process' improvement, as well as the role of psycho-pedagogical strategies to help achieve successful public policies for mentors' training.*

**Keywords:** conceptions, educational support, intercultural bilingual education, teacher training

## Concepciones sobre el acompañamiento pedagógico de acompañantes de la región Ucayali: implicancias y aportes de la psicología educacional

### Introducción

El acompañamiento, también denominado asesoría o mentoría, es un proceso formativo y reflexivo mediante el cual un docente con mayor experiencia ayuda a otro a desarrollar sus conocimientos técnicos y sus estrategias para resolver problemas pedagógicos (Carpio y Guerra, 2008). De este modo, se ofrece soporte continuo para profesores que se inician en la docencia o que necesitan mejorar su práctica en el aula. El proceso de acompañamiento usualmente está a cargo de docentes que cuentan con mucha experiencia profesional y gran dominio pedagógico (Imbernon, 2007; Johnson, 2002; Murillo-Esteva et al., 2004; Walkington, 2005). Ello se debe a que el acompañante cumple funciones en la formación profesional y el desarrollo psicosocial del docente; lo ayuda a establecer apropiadamente objetivos y situaciones de aprendizaje y de gestión del aula; potencia sus competencias profesionales, su identidad, su sentido de autonomía y su efectividad como docente; e introduce a los profesores noveles en la cultura de la institución (Johnson, 2002; Walkington, 2005). Para cumplir estas funciones, los programas de acompañamiento suelen incorporar como elemento central el proceso de reflexión (Martínez Diloné y Gonzales Pons, 2010; Ovidio, 2004; Walkington, 2005).

En el Perú, el Ministerio de Educación (Minedu) asume la interculturalidad como un enfoque fundamental de la propia gestión y considera a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), dirigida principalmente a los estudiantes de pueblos originarios, como una de las políticas prioritarias de equidad (Ministerio de Educación, 2016). Desde hace algunos años, existen en el Perú experiencias de acompañamiento pedagógico para profesores de EIB, las que se proponen como una estrategia nacional para mejorar la calidad de los aprendizajes. Estas experiencias buscan superar la visión del docente como un técnico o aplicador de metodologías, y potenciar su rol en el aprendizaje de los estudiantes (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2007; Díaz, Haapakorpi, Sarkijarvi-Martínez y Virtanen, 2015; Minedu, 2009; 2014; Moreno Izaguirre, 2006; Rodríguez Manrique, 2010). Así, se han elaborado documentos e implementado programas de mejora educativa que incorporan o sugieren incorporar el acompañamiento pedagógico. Entre algunos ejemplos, se encuentran el Proyecto Educativo Nacional (RS N° 001-2007-ED), el Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad), el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente para docentes (Pronafcap), el Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR), el Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA) de los estudiantes de educación básica regular y el Programa de Asistencia de

Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI). Las funciones de los acompañantes en estos programas son tanto administrativas como pedagógicas. Además de supervisar el envío de materiales a directores y docentes, coordinar la implementación del programa con los representantes de la Dirección Regional de Educación (DRE) y la Unidad de Gestión Educativa Local (Ugel), y realizar informes de trabajo, se espera que el acompañante reconozca las habilidades de los docentes para identificar lo que los estudiantes deben aprender, para evaluar su progreso, y para reconocer las estrategias pedagógicas que funcionan en el aula. Cuando se trata de escuelas interculturales-bilingües, se apunta también a que identifiquen la capacidad del docente para optimizar el uso de los recursos disponibles (Minedu, 2014a). Asimismo, se espera su competencia para incorporar y fortalecer conocimientos y prácticas de la cultura, y usar las lenguas originarias y el castellano en su planificación (Minedu, 2014a).

Existe un protocolo para unificar criterios y estandarizar los procedimientos para el desarrollo del acompañamiento pedagógico a docentes en servicio. Este protocolo, diseñado en el marco del PELA, permite que el acompañamiento se desarrolle de manera articulada con las demandas socioeducativas de cada región, y plantea las acciones que deben realizar los actores involucrados en la implementación del programa. Para ello, define el acompañamiento como

un proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, con el objeto de interactuar con el docente y el director para promover la reflexión sobre su práctica; es decir, para incentivar tanto el descubrimiento de los supuestos que están detrás de dicha práctica como la toma de decisiones para realizar los cambios necesarios. Esta reflexión debe servir para iniciar un proceso de transformación y mejora de la práctica pedagógica misma, de modo que se garantice el logro de aprendizajes desde una perspectiva integral. (Minedu, 2014a, p. 7)

El acompañamiento se centra en la escuela y plantea tres formas de intervención: la visita en aula; los microtalleres a cargo de los acompañantes; y los talleres de actualización docente, que tienen como propósito promover la autonomía progresiva del docente mediante el hábito de la reflexión continua antes y durante su propia práctica pedagógica (Minedu, 2014a).

Sin embargo, al tratarse de experiencias recientes para las que el país no cuenta con conocimiento acumulado, los programas de acompañamiento en el Perú no han estado libres de dificultades. Por ejemplo, Sánchez Moreno (2008) señala que la falta de claridad conceptual para el diseño y la implementación de programas educativos hace que se establezcan objetivos y métodos sobre los que el acompañante no está capacitado. Al carecer de un marco teórico y empírico para sustentar su rol, se ve forzado a improvisar. Esto genera el rechazo de los profesores, que perciben que los acompañantes tienen poca formación, no valoran su experiencia en la escuela intercultural-bilingüe y solo observan su

desempeño sin ofrecerles sugerencias (Zavala, 2007). Si bien está demostrado que mantener al mismo acompañante facilita la mejora del desempeño docente (Badia y Monereo 2004), en el Perú, la continuidad de los acompañantes en sus funciones es precaria (CNE, 2007). Como muchos de ellos nos han reportado, esta precariedad se relaciona con la falta de regularidad en el pago de las remuneraciones, la incertidumbre con respecto a la continuidad del contrato, los viáticos insuficientes para solventar los gastos de traslado y alimentación, así como el distanciamiento familiar por los viajes a comunidades muy alejadas del lugar de residencia, lo que disminuye su compromiso con el programa y con su rol (Zavala, 2007).

A pesar de ello, un estudio reciente (Rodríguez, Leyva y Hopkins, 2016) identificó que el acompañamiento tiene efectos positivos en el rendimiento escolar en el largo plazo en las áreas de matemática y comprensión lectora. Otros estudios (Díaz et al., 2015; Lozano Vallejo, 2000; Moromizato, 2011; Rolando, 2012; Saldívar Moreno, Micalco Méndez, Santos Baca y Ávila Naranjo, 2004; Trapnell y Neira, 2004; Zavala, 2007) plantean que el aporte del acompañamiento radica en la introducción de nuevas estrategias pedagógicas y metodológicas para la formación en servicio de los profesores, aun cuando existan limitaciones en las sesiones demostrativas y ausencia de compromisos explícitos de mejora.

## La mirada psicológica del acompañamiento

En el Perú, los programas de acompañamiento no incorporan a profesionales de la psicología y están solo bajo la gestión de pedagogos. El aporte de la psicología es fundamental para el éxito de esta estrategia nacional cuyo objetivo es la optimización de los logros educativos de los estudiantes a través de la mejora de la práctica pedagógica de los docentes. Es importante señalar que, para lograr la mejora de la labor docente, el asesoramiento pedagógico incide en apoyar y facilitar el cambio brindando soporte pedagógico en la planificación de las sesiones de aprendizaje, el uso de materiales educativos para consolidar los contenidos y la selección de los criterios de evaluación (CNE, 2007; Ovidio, 2004).

El aporte del asesoramiento desde el campo de la psicología educacional implica dos aspectos complementarios cruciales. Por un lado, se enfoca en potenciar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes a través de la labor docente. Para el logro de lo anterior, se requiere que el acompañante sea capaz de utilizar estrategias de comunicación e interacción colaborativa, así como de propiciar y gestionar los procesos de autorreflexión por parte del docente, la identificación de sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, la identificación de barreras y resistencias, y la manera en que

estas influyen en sus prácticas educativas, de modo que se pueda favorecer y potenciar su autonomía profesional en los procesos de cambio y mejora (Badia, 2012; Carretero y Pérez, 2001; Imbernon, 2007; Monereo y Badia, 2012; Monereo y Solé, 1999; Segovia, 2005; Solé, 1998). Por otro lado, el asesoramiento psicopedagógico, desde el modelo educacional constructivo, plantea que es fundamental considerar cada uno de los tres niveles de intervención. El primer nivel se relaciona con el proyecto educativo y el proyecto curricular (que exige el análisis de las concepciones docentes sobre, por ejemplo, la enseñanza y el aprendizaje); el segundo nivel refiere a la programación de las áreas curriculares; y el tercer nivel corresponde a la interacción educativa en el aula (actividades de enseñanza y aprendizaje) (Badia, 2012; Monereo, 1999). De esta manera, el asesoramiento psicopedagógico, además de considerar el quehacer docente dentro del aula, como lo hace el acompañamiento pedagógico, contempla la incidencia efectiva y articulada dentro de la institución educativa en su conjunto (Monereo y Solé, 1999; Solé, 1998).

En cualquier intervención pedagógica, se despliegan diversos procesos psicológicos vinculados a la práctica docente y al aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, si el docente mantiene una percepción de ineffectividad sobre su propia práctica, deja de considerarse agente de cambio y disminuye su interés, esfuerzo y compromiso con sus funciones y con la escuela (Goulart y Novaes, 2008). Asimismo, si el docente no está motivado para ejercer su rol, puede presentar un alto nivel de insatisfacción y estrés (Buzzetti, 2005; Goulart y Novaes, 2008; Halsey, 2005; Munsch y Boylan, 2008; Sharplin, 2002; Silva, Quintana, Jiménez y Rivera, 2005). En este tipo de situaciones, los docentes suelen mostrar prácticas pedagógicas rígidas, poca empatía e insensibilidad hacia las dificultades de los estudiantes (Cordes y Dougherty, 1993; Ortega y López, 2004). Los programas de acompañamiento deberían también ayudar al docente a enfrentar estas problemáticas.

En esta línea, se sabe que los proyectos de innovación y capacitación dirigidos a docentes no son exitosos cuando no identifican el modelo de enseñanza que maneja el docente (De Vicenzi, 2009; Feixas, 2010; Rodríguez de Moreno, 2002), para lo cual es necesario abordar sus concepciones. Autores como Thompson (1982) y Ponte (1994) entienden las concepciones como una estructura general que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos. Podrían considerarse “miniteorías” que condicionan la forma de abordar las tareas, y se encuentran conectadas con las actitudes, las expectativas y la comprensión que cada persona tiene acerca de su rol. Así, tal como plantean Moreno y Azcárate (2003), “las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva, y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan” (p. 267). A diferencia de las creencias, las concepciones son menos subjetivas y suelen referirse a contenidos que los docentes conocen de manera explícita (Contreras,

1998). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje tienen un rol regulador y afectan la práctica pedagógica de los docentes. Por ejemplo, si bien muchos docentes declaran tener una aproximación constructivista a la educación, se conciben a sí mismos como los únicos poseedores del conocimiento y, así, sus prácticas responden a un modelo tradicional que no incorpora adecuadamente las necesidades ni las particularidades de los estudiantes (De Vicenzi, 2009; Feixas, 2010; Rodríguez de Moreno, 2002). En esta línea, estudios han encontrado que muchos acompañantes pedagógicos perciben que el diálogo que mantienen con los docentes muestra una interacción horizontal, y es colaborativo, democrático, y reflexivo. Sin embargo, al analizar la conversación entre acompañante y docente, se identifican comportamientos más prescriptivos y controladores; por ejemplo, es el acompañante quien inicia siempre la interacción, hace preguntas, ofrece ejemplos y señala al docente cómo debe actuar en la sesión de clase (Franke y Dahlgren, 1996; Orland-Barak y Klein, 2005; Vaisanen, 2002). Dado que en el Perú no se han realizado estudios acerca de los aspectos psicopedagógicos del acompañamiento, esta investigación se planteó como objetivo explorar las concepciones de los acompañantes pedagógicos de escuelas interculturales bilingües sobre el propio proceso de acompañamiento, sobre el desempeño de los docentes y sobre las dificultades para realizar un proceso de acompañamiento exitoso.

## Metodología

### Participantes

La muestra del estudio estuvo conformada por cinco acompañantes pedagógicos del Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA). Estos acompañantes fueron una mujer y cuatro hombres del pueblo indígena shipibo-konibo, cuya experiencia docente variaba entre 15 y 25 años. Los shipibo-konibo habitan principalmente en la cuenca del río Ucayali y sus afluentes, aunque existen comunidades shipibo en otras zonas del país, incluida Lima. Pertenecen a la familia etnolingüística Pano y son el quinto mayor grupo indígena del Perú, con aproximadamente treinta mil miembros (Espinosa, 2017).

Debido a que en el año 2015 había muy pocos acompañantes pedagógicos en Ucayali y a que en el momento que debían recogerse los datos del estudio recién se iniciaba la convocatoria pública para la nueva plana de acompañantes, para la selección de los participantes, se optó por el muestreo por oportunidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Gracias a proyectos anteriores del grupo de investigación, se conocía a un acompañante pedagógico de la zona, quien facilitó el acceso a los participantes. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: formar parte de un programa de acompañamiento en escuelas interculturales bilingües de Ucayali, haber estado en dicho programa durante al menos un año, pertenecer al pueblo shipibo-konibo y participar de manera

voluntaria en el presente estudio. Además, el tamaño de la muestra quedó determinado al haber alcanzado el punto de saturación de la información en la quinta entrevista.

Para proteger la confidencialidad de los participantes, se les asignó un código de identificación a cada uno de ellos. Dicho código se formó con las siglas AP (acompañante pedagógico) y el número correlativo, según la secuencia en que fueron entrevistados (por ejemplo, AP1).

En la siguiente tabla, se describe la formación de los participantes:

Tabla 1. Formación de los acompañantes pedagógicos (AP) que participaron de este estudio

	Acompañantes pedagógicos (AP)				
	1	2	3	4	5*
Profesión	Docente				
Institución de formación	Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha				
Año de inicio de estudios	1993	1992	1993	1988	1993
Años para terminar la carrera	5	6	5	5	5
Años de servicio	15	22	15	25	17
Formación inicial	Básica Regular	EIB	Básica Regular	Básica Regular	Básica Regular
Nivel en el que se formó	Primaria	Primaria	Primaria	Primaria	Primaria
Formación como acompañante	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Universidad de formación como acompañante	Cayetano Heredia				No llevó diplomado
Modalidad y año en que se formó como acompañante	Diplomado (2013) 2da especialidad (2014-2015)				No llevó diplomado

\* Además de su formación inicial en el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha, AP5 estudió 3 años más, desde el año 2001, en la Universidad Nacional Federico Villareal (UNFV) de Pucallpa para complementar su formación.

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que AP1 y AP5 visitaban mensualmente a 8 docentes; AP2 y AP4, a 9 docentes; y AP3, a 10 docentes.

## Técnicas de recolección de información

Se realizó una entrevista cualitativa, que se caracteriza por ser “flexible, dinámica, y constituye una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y entrevistado” (Vieytes, 2004, pp. 661). El objetivo es obtener la información contextualizada, desde los significados, perspectivas y definiciones del entrevistado, a partir del intercambio intencional.

Para esta investigación, se realizaron tres grupos de preguntas. El primero incluye la concepción de acompañamiento, la comprensión de sus fases, los términos claves y las metas del proceso. Un ejemplo de pregunta es “¿Qué es para usted el acompañamiento?”. El segundo grupo busca conocer las experiencias de éxito o fracaso más significativas para los acompañantes, y las causas que atribuye a dichas experiencias. Un ejemplo es el siguiente: “De las experiencias que usted ha tenido como acompañante, ¿recuerda alguna que haya sido exitosa? ¿Por qué la considera exitosa?”. El tercer conjunto de preguntas pide al participante que explique quién considera que tiene mayores responsabilidades para lograr un proceso de acompañamiento exitoso. Un ejemplo de pregunta es “Tanto el acompañante como el docente son importantes en el proceso, pero ¿quién cree que tiene más responsabilidad para que haya un buen proceso de acompañamiento?”.

## Procedimiento

Una vez elaborada la guía de entrevista, esta se validó con dos jueces expertos, ambos con conocimiento y experiencia en los estudios sobre concepciones y creencias docentes, y en el campo del asesoramiento psicopedagógico. Seguidamente, se realizó una prueba piloto con un acompañante de Ucayali y dos de Lima para verificar la comprensión de las preguntas, determinar su duración y realizar ajustes posteriores. Luego, a través de un funcionario de la Dirección Regional de Educación de Ucayali (Dreu), se contactó al formador del PELA, quien ayudó a coordinar las entrevistas. Con todos los participantes, se llevó a cabo un protocolo de consentimiento informado que contemplaba las consideraciones éticas siguientes: presentación del objetivo, participación voluntaria y posibilidad de retiro sin consecuencias, confidencialidad de la información proporcionada, así como la devolución de los resultados del estudio. Las entrevistas se iniciaron con la pregunta “¿Qué es el acompañamiento para usted?”.

Para el análisis de la información, las entrevistas fueron transcritas y codificadas manualmente, y los contenidos organizados de acuerdo con los criterios de la guía de entrevista. En el análisis, que fue realizado por dos de las autoras de este artículo, se buscó identificar tanto aspectos comunes como particulares en el discurso de los entrevistados. Cuando hubo discrepancia al clasificar la información, esta fue discutida hasta llegar a un consenso. La información quedó organizada en las categorías siguientes: concepción de acompañamiento, su

propio rol como acompañantes, y las dificultades percibidas tanto en el propio proceso, como en relación con el docente acompañado.

## Resultados y discusión

El acompañamiento que realizan los participantes es concebido como un proceso de una sola vía: el docente recibe información y es ayudado, pero aporta poco o nada a la construcción conjunta de conocimiento. Consideran poco probable que los docentes aprendan de forma autónoma y, por ello, llevan soluciones tipo “receta” —preparadas de antemano— para que las implementen. Señalan, por ejemplo, que “el acompañamiento es ayudar a los maestros en sus debilidades” (AP1) o que “el acompañamiento es un proceso que recibe el docente para fortalecer sus capacidades pedagógicas” (AP2).

Aunque es cierto que muchos docentes requieren soporte para llevar a cabo con éxito su labor, los acompañantes los perciben como personas sin agencia para proponer, construir, y apropiarse de conocimientos y estrategias pedagógicas. Esta concepción contradice no solo el marco conceptual que sustenta los procesos de acompañamiento (Montero, 2011), sino también los lineamientos encontrados en los protocolos de los propios acompañantes pedagógicos (Minedu, 2014a, 2014b). Dichos lineamientos señalan que la labor del acompañante es fomentar la autonomía del docente y apoyar la reflexión crítica continua sobre su propia acción. Al mismo tiempo, los acompañantes se enfocan en las limitaciones de la práctica docente, y no identifican las potencialidades o buenas prácticas que los docentes ya tienen, quejándose porque “no se centra en las capacidades y los indicadores que selecciona; no desarrolla como debe de ser” (AP1), o porque “el mismo docente no trabaja, no aplica, no domina los temas curriculares [...] le falta el dominio del uso de las rutas de aprendizaje, no domina las capacidades, las competencias [...]” (AP5).

Rosenthal y Rubin (1978) han explicado el modo en que las expectativas y las creencias que una persona tiene sobre otra influyen en el rendimiento de esta última. Se ha demostrado que el aprendizaje será más eficaz si los profesores tienen expectativas positivas sobre el desempeño de quien aprende (Rubie-Davies, 2010; Rubie-Davies, Hattie y Hamilton, 2006), debido a que estas los hacen diseñar mejores tareas académicas y comunicarse mejor (Brophy, 1979). Así, las expectativas que otros tienen sobre los docentes son determinantes para el mantenimiento de la autoconfianza y la autoeficacia (Woolfolk, 2006), lo que afecta el esfuerzo y la perseverancia en su práctica pedagógica, y las reacciones emocionales relacionadas con el estrés y la ansiedad (Reeve, 2003). Lamentablemente, los docentes suelen tener menores expectativas sobre quienes provienen de estratos socioeconómicos bajos, o de grupos étnicos minoritarios o marginados (Becerra, 2011, 2012; Becerra, Mansilla y Tapia, 2009; Becerra, Tapia; Barría y Orrego, 2009; Rubie-Davies, 2010).

Con respecto a la implementación del acompañamiento, los acompañantes perciben dificultades en el propio proceso, y también en relación con el docente

acompañado. En la Tabla 3, se presenta el primer grupo de dificultades; y, en la Tabla 4, el detalle de cada una de estas categorías, según fueron reportadas por cada participante.

Tabla 3. Dificultades percibidas por el acompañante en el proceso de acompañamiento

Categorías	Contenido
Condiciones de tiempo y carga laboral	Refiere al tiempo efectivo con el que cuenta el acompañante para realizar su labor de acompañamiento y a la carga laboral del docente (por ejemplo, estar en una escuela multigrado o el número de niños a los que debe atender en aula), lo que afecta las demandas y tareas que debe asumir el acompañante.
Dificultades de logística	Consiste en aquellos aspectos del proceso que soportan el trabajo de acompañamiento, y lo hacen más o menos eficaz (por ejemplo, dificultades de transporte para llegar a las comunidades, etc.).
Ausencia del docente	Alude a la inasistencia del docente acompañado que, por diversas razones, no está presente en el aula. Esto hace que el acompañante se vea imposibilitado de cumplir su función.
Poca formación del acompañante	Refiere a las dificultades que experimentan los acompañantes como resultado de la poca formación recibida para desempeñarse en un contexto educativo intercultural y bilingüe. Abarca, también, las dificultades de interacción personal para las que consideran no tener formación.
Percepción subjetiva de poca valoración de su función	Hace alusión al modo en que los acompañantes perciben el tipo de valoración de las autoridades de la región hacia ellos, hacia el trabajo de acompañamiento y hacia la educación intercultural bilingüe.
Rol de las autoridades	Se trata de la percepción del acompañante sobre las acciones que deben realizar las autoridades de la comunidad y el director de la escuela para garantizar que los niños realicen sus deberes escolares y que la escuela propicie las buenas relaciones entre los diversos actores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje.
Problemas de involucramiento de la familia	Hace referencia a la percepción del acompañante sobre la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza de sus hijos, y a las actitudes que presentan frente a la educación intercultural bilingüe.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Detalle de dificultades percibidas en relación con el proceso de acompañamiento, según acompañante

Categoría	Detalle de categoría	Acompañante Pedagógico				
		1	2	3	4	5
Condiciones de tiempo y carga laboral	1. Los acompañantes cuentan con poco tiempo para trabajar con los docentes.	X			X	X
	2. El número de niños para un solo docente es excesivo, lo que no permite alcanzar los objetivos de la sesión de aprendizaje.	X		X		
Dificultades de Logística	1. Hay peligro en el viaje a las comunidades, precariedad de las vías de transporte.	X			X	X
	2. Existe dificultad y demora en el traslado; el programa no cuenta con una movilidad propia.				X	X
	3. Se ha designado erróneamente al docente a una institución educativa.	X				
	4. No hay presupuesto para el programa de Acompañamiento Pedagógico del PELA en la región.	X				
Ausencia del acompañado	1. Hay inasistencia a la institución educativa de los docentes acompañados por viajes a la ciudad.				X	X
	2. No hay docentes acompañados en el aula, porque no hay un contrato oportuno.	X				X
Poca formación del acompañante	1. El acompañante no cuenta con formación para desempeñarse como tal en el contexto EIB.			X		X
	2. Existe dificultad del acompañante para asesorar a un docente de la misma edad.			X		X
Percepción subjetiva de poca valoración de su función	1. El acompañante percibe que su trabajo no es valorado por las autoridades de la región.	X				
	2. Las autoridades de la región están en contra de la EIB, por lo que colocan a docentes monolingües.				X	
	3. No hay interés de las autoridades por realizar acompañamiento en el nivel inicial.				X	
	4. Las autoridades no valoran la diversidad lingüística y cultural.				X	
Rol de las autoridades	1. Las autoridades de la comunidad no controlan a los niños fuera del horario escolar; los niños se encuentran pendientes de los realities de la televisión y no terminan sus labores escolares.	X	X			X
	2. El director no promueve un buen clima institucional dentro de la escuela; tiene celos del desempeño de otros docentes.					X

Categoría	Detalle de categoría	Acompañante Pedagógico				
		1	2	3	4	5
Problemas de involucramiento de la familia	1. Las familias están en contra de la Educación Bilingüe.	X				X
	2. Los padres no participan en el proceso de aprendizaje de sus hijos, porque realizan sus actividades cotidianas.		X			
	3. Los padres no invierten económicamente en la educación de sus hijos.		X			
	4. Los padres no pueden apoyar en las tareas de sus hijos, porque son analfabetos.			X		X
	5. Los padres no mandan a sus hijos a la escuela.					X

Fuente: Elaboración propia.

En las tablas 5 y 6, se presentan las dificultades relacionadas con el docente acompañado.

Tabla 5  
Dificultades percibidas por el acompañante en relación con el docente acompañado

Categoría	Contenido
Dificultad con el idioma	Hace referencia a la percepción de los acompañantes en relación con el limitado dominio del español que demuestran los docentes.
Pobre formación previa de los docentes	Incluye las dificultades que identifican con respecto a la limitada formación previa de los docentes, por ejemplo, en el dominio de las bases teóricas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el uso pertinente de estrategias pedagógicas y el dominio de los conocimientos culturales locales.
Bajo desempeño de los docentes	Se refiere a las dificultades relacionadas a las acciones concretas que el docente no realiza para la planificación y el desarrollo de la sesión de clase. Por ejemplo, no lee los materiales pedagógicos necesarios para la planificación y durante la clase no los usa.
Actitudes negativas de los docentes	Alude al rechazo que expresan los docentes frente al programa de acompañamiento.
Dificultades físicas y personales de los docentes	Apunta a las limitaciones físicas que presentan los docentes de mayor edad para el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje y a los problemas personales de los docentes.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6

Dificultades percibidas por el acompañante en relación con el docente acompañado

Categoría	Detalle de categoría	Acompañante Pedagógico				
		1	2	3	4	5
Dificultad con el idioma	1. Hay dificultad para interpretar palabras en español utilizadas en los documentos oficiales del Minedu.	X	X			
	2. El diseño curricular EIB se encuentra en español.	X				
Pobre formación previa de los docentes	1. La formación en las bases teóricas del proceso enseñanza- aprendizaje es pobre.		X		X	
	2. La formación para el diseño de una sesión de aprendizaje es pobre.	X		X		X
	3. La formación sobre el uso de estrategias pedagógicas es pobre.	X	X			
	4. La formación sobre los saberes culturales de las comunidades donde labora es pobre.			X	X	
Bajo desempeño de los docentes	1. El docente no lee los materiales pedagógicos enviados por el Minedu.		X			
	2. El docente enseña a través del método tradicional.		X	X	X	X
	3. El docente no planifica su sesión de aprendizaje.	X				X
	4. El docente no usa los materiales pedagógicos.					X
Actitudes negativas de los docentes	1. Los docentes rechazan el programa PELA.	X		X		
	2. Los docentes de mayor edad están preocupados por su jubilación; no quieren capacitarse o participar en el programa.			X	X	
	3. Los docentes pierden la confianza de la población.					X
Dificultades físicas y personales de los docentes	1. El docente tiene problemas personales que dificultan su desempeño.	X				
	2. Los docentes de mayor edad no rinden físicamente; no pueden realizar actividades dinámicas con los estudiantes.		X			
	3. Los docentes han perdido su identidad como shipibos; no participan de las costumbres y rompen su relación con la comunidad.			X		

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse, en el caso de las *condiciones de tiempo y carga laboral*, los acompañantes perciben que cuentan con poco tiempo para realizar su trabajo con efectividad. Los lineamientos del PELA (Minedu, 2014a) señalan que el acompañante debe planificar una visita mensual al docente para realizar un diagnóstico de su práctica pedagógica. A partir de la segunda visita, puede quedarse hasta máximo dos días por mes para trabajar las necesidades identificadas. Los acompañantes lo consideran insuficiente, porque la constancia y compromiso del docente con su trabajo parece depender de su presencia: “Porque puede ser que se prepare el docente cuando el acompañante va, pero cuando no está regresa a la metodología tradicional” (AP4). En esa misma línea, otro acompañante afirma:

[...] cuando estamos en el taller ellos, dicen “sí vamos a trabajar”, pero cuando el docente regresa solo a la comunidad se cambia lo que hemos trabajado. Y eso hasta ahora no me explico por qué. De repente, la mala costumbre: el maestro tiene pereza. Eso es lo que siempre veo. (AP5)

La efectividad de un programa de acompañamiento radica, entre otros factores, en el tiempo real de trabajo para la planificación, la coordinación, la construcción de objetivos comunes, el seguimiento y el cumplimiento de compromisos, y el fortalecimiento del vínculo entre el acompañante y el docente (Badia, 2012; Smith y Ingersoll, 2004). Asimismo, para asegurar que quien aprende pueda reflexionar y procesar lo que está aprendiendo, es importante que el proceso se dosifique en varias sesiones en lugar de trabajarse en una sola (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan y Willingham, 2013). En función de ello, es necesaria la presencia del acompañante de manera constante e ininterrumpida para que se mantengan los nuevos aprendizajes y el cambio comportamental, que suelen ser frágiles y desaparecer cuando el facilitador no mantiene una presencia constante (Kohlberg, Power y Higgins, 1997). Puede concluirse, entonces, que el número de visitas al mes que contempla este programa resulta insuficiente, más aún cuando la complejidad de la carga laboral es alta para los docentes, puesto que se trata de aulas multigrado “repletitas de niños” (AP1). Diversas investigaciones (Ames, 2004; Boix y Bustos 2014; Bustos, 2010; Hunt, 2004; Salcedo, Mojica, Báez, Grajales y García, 2010; Santos, 2011; Uttech, 2001) han encontrado que la planificación curricular en aula multigrado es una de las tareas más difícil para el docente, quien no cuenta con suficiente apoyo por parte de las instancias locales y regionales, y ha sido formado para trabajar en aula monogrado. La complejidad es mayor, debido a que, como reportan los docentes de este estudio, no cuentan aún con los lineamientos regionales necesarios para la diversificación en el contexto intercultural bilingüe o, de contar con ellos, no han sido capacitados en su uso.

Además del desgaste que sufre el acompañante por la alta carga laboral, hay elementos externos que repercuten en su bienestar. Muchos reportan dificultades logísticas vinculadas con la falta de movilidad disponible para el

transporte y lo peligroso del trayecto a las escuelas, especialmente, cuando “no pasa bote” (AP5). Los dos comentarios presentados a continuación reflejan esta dificultad:

[...] el lugar [al] que me he ido el año pasado es bien dificultoso. He tenido que caminar una hora sola; incluso, me he encontrado con un cementerio. Tú vete, siendo mujer, a encontrarte con un cementerio; te quieres morir. Ve, pasa esa cocha inmensa, con un palito así que vas picando, picando, vaya que pises en falso. ¿Tú crees que no hay boas? Hay muchas cosas [...]. (AP1)

Mi zona de intervención es una zona muy lejana [en] que la movilidad no es constante. Tienes que esperar tres días para que haya ingreso; tienes que esperar los colectivos para llegar a ese lugar. Por ejemplo, planificando la intervención para el lunes, pero el lunes recién se está saliendo. Un retraso de un día. Son esas cosas que nos dificultan el proceso de acompañamiento. (AP4)

Si a esto se le añade que es frecuente la demora en la asignación de los recursos económicos para asegurar la continuidad del programa y la contratación oportuna de los acompañantes, se puede comprender que ellos experimentan mucho estrés durante el ejercicio de su función. Un acompañante relata:

Mira, por ejemplo, ahora no hay presupuesto en la región. Dicen que hay simplemente siete mil, que ni siquiera cubre a todos los acompañantes. O sea, prácticamente, nosotros estamos trabajando hasta fines de septiembre y ellos están buscando para que nos paguen y chau, como si no hubiese pasado nada. (AP1)

Investigaciones demuestran que la estabilidad laboral afecta el desempeño de los trabajadores, y predice la efectividad y el éxito de una organización (Faría, 1995; Pedraza, Amaya y Conde, 2010), además de repercutir en la tranquilidad, la salud, la motivación, el estado emocional y el compromiso laboral de la persona (Durán, 2010; Huicho, Canseco, Lema, Miranda y Lescano, 2012; Moreno-Jiménez, Ríos-Rodríguez, Canto-Ortiz, San Martín-García y Perles-Nova, 2010). Es importante recalcar que a ello se suma otro factor de frustración: la frecuente ausencia del docente en la escuela, como resultado de un proceso administrativo deficiente que demora los contratos, asigna plazas en comunidades a profesores que viven en la ciudad, y los obliga a viajar a la ciudad para realizar trámites.

En relación con las competencias docentes, los acompañantes piensan que su formación inicial ha sido limitada; que no tienen una adecuada formación teórica; que usan metodologías muy tradicionales que no propician

la participación activa y la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes; y que no dominan la planificación curricular, las rutas de aprendizaje ni el enfoque de competencias. Por ejemplo, indican:

Algunos maestros se han formado muy poco de bases teóricas, sobre el aprendizaje. ¿Qué dicen los estudiosos? Falta la base teórica [...]. Estas bases teóricas nos permiten fortalecer lo que estamos trabajando. Si no tienes esas bases teóricas, vas a hablar en vano, en vacío, sin tener en cuenta que es lo que dicen los investigadores. (AP2)

Como él dice, en la universidad, a él no le enseñaron a hacer una sesión; simplemente, a ellos ya le daban hecho. Será como un esquema para llenar, pero así. Y ahora él lo ve muy difícil. “¿Cómo se hace una sesión de aprendizaje?”. (AP1)

No contar con el currículo EIB en su lengua nativa dificulta aún más el desempeño de los docentes y hace que los propios acompañantes “sufran” la lectura de esos materiales (AP2). Reclaman así un diseño curricular “en el idioma para que los maestros puedan entender [...]” (AP1).

Muchos acompañantes deben lidiar con actitudes negativas de parte de docentes que muestran resistencia al cambio e, incluso, rechazo explícito al acompañamiento, debido a factores tales como ser compadres, haber estudiado juntos, ser de mayor edad, o tener rivalidades frente a la tarea que ejerce el acompañante y a los beneficios que imaginan que ese rol les da. A lo largo de las entrevistas, se puso en evidencia que los acompañantes no cuentan con formación para lidiar con estas situaciones y no se sienten seguros de sus capacidades. Por ejemplo, sostienen: “Es bien difícil acompañar a un docente que incluso tiene más edad, igual que tu edad. Es bien difícil la relación que debes llevar con él, la interacción en el conocimiento, en lo personal, en lo profesional; es bien difícil” (AP3). Otro acompañante indica: “Hay docentes que son reacios al cambio, a la aplicación de los nuevos enfoques. Quieren seguir aplicando la metodología tradicional” (AP4). Un tercer acompañante explica que la resistencia al cambio responde al momento de la carrera en que se encuentra el docente:

Porque es mayor, está pensando en jubilarse, que ya lo van a sacar. Esa es su preocupación, que está cansado. Eso es lo que dice: “yo ya estoy cansado, estoy viejo. Ya los jóvenes que vienen que mejoren, así como me ha enseñado el gringo, así enseño”. (AP3)

Otro participante, más bien, da cuenta de las críticas que reciben:

Si nosotros estamos en este acompañamiento no es porque alguien haya dicho que te conozco y pertenezca acá. Nosotros también concursamos;

hacemos mérito para poder estar aquí. Entonces, ellos a veces, los docentes, no pensaban eso; se ponían a hablar “ellos ganan por nosotros, por aquí que por allá”. Entonces, no querían. (AP1)

Cuando los docentes tienen muchos años en servicio pueden, en efecto, tener poca motivación para el cambio, lo que supone un reto muy grande para los acompañantes. La literatura señala que la efectividad de los programas de acompañamiento es significativa cuando se trabaja con docentes noveles (Carter y Francis, 2001; Franke y Dahlgren, 1996; Hobson, Ashby, Malderez y Tomlinson, 2009; Marable y Raimondi, 2007; Su, 1992). En el Perú, los docentes acompañados suelen tener varios años en su plaza y haber participado en programas similares, lo que, sumado a las pocas estrategias que los mismos acompañantes reportan tener para trabajar con este grupo de personas, explica parte del desánimo que han mostrado en esta investigación. Bandura (1997) ha señalado que los juicios que las personas realizan sobre sus propias capacidades para realizar una tarea les permiten ejercer control sobre sus acciones, comportamiento y pensamientos, lo que facilita o no alcanzar las metas propuestas. Esto recibe el nombre de autoeficacia. Cuando las personas consideran —como sucede en este caso con los acompañantes—, que no tienen la agencia suficiente para alcanzar ciertos resultados, su interés disminuirá y harán menos intentos por insistir en la tarea.

Finalmente, es importante mencionar que los acompañantes conciben su trabajo como muy poco valorado. Sostienen que

[Autoridades y especialistas] no valoran el trabajo que hacemos y hay muchas cosas que nos pasan, o sea vaya que en el camino nos pase algo, eso no ven ellos. Todas esas dificultades, peripecias, pasamos cuando nos vamos al acompañamiento [...]. Nosotros no somos valorados por la región. (AP1)

Muchas veces, encuentran discursos contrarios a la EIB, incluso, en los propios especialistas. Un acompañante reporta:

Ayer hubo una reunión con la autoridad regional, con el gobernador regional, un grupo de personas que están llevando el proceso de EIB en la región. Y han dicho que, para que haya calidad educativa, hay que desterrar ese EIB y hay que poner maestros monolingües en la escuela. Y ¿dónde están los derechos adquiridos nacionales e internacionales?, ¿dónde está el Ministerio de Cultura?... Las autoridades regionales piensan que la diversidad lingüística, cultural, es un atraso para el país. Eso sí se tiene en la mente ahora de muchos gobernantes, de líderes políticos, de educativos. No sé; no lo ven como una opción para desarrollar un país mejor, soberano y justo para vivir. (AP3)

Si bien se sabe que la carrera docente es en general muy poco valorada (Hernani-Limarino, 2005; Mizala y Ñopo, 2011, 2014; Saavedra, 2004), preocupa que los acompañantes perciban que las autoridades regionales y locales valoran poco su trabajo; prefieran adoptar una educación monolingüe; y que, al considerar que la EIB es un atraso, no reconozcan sus esfuerzos.

## Conclusiones

Este estudio ha permitido identificar, de manera inicial, las concepciones que los acompañantes tienen respecto al proceso de acompañamiento. Dado que se trata de un estudio cualitativo, su finalidad no es realizar generalizaciones, sino lograr la comprensión del fenómeno de estudio. En ese sentido, da cuenta de la realidad de este grupo de participantes, que al momento del estudio se desempeñaban como acompañantes pedagógicos, y permite una cuidadosa aproximación tanto a sus concepciones como a las experiencias que han considerado significativas en el marco de la implementación del programa de acompañamiento en Ucayali.

En primer lugar, se debe destacar la discrepancia existente entre la implementación y la actuación de los acompañantes pedagógicos, y lo propuesto en los documentos y protocolos de acompañamiento que deberían respaldar su labor. Hay una distancia entre lo que estos protocolos plantean, y lo que los acompañantes piensan y hacen durante el proceso. Los resultados muestran que los acompañantes no han incorporado en su conceptualización que el acompañamiento constituye un espacio de construcción y reflexión conjunta que fomenta la autonomía del docente, tanto para identificar sus propias limitaciones como para trabajar sobre sus recursos y oportunidades de mejora.

En segundo lugar, es preciso resaltar que estos acompañantes no han construido una mirada compleja del docente que los ayude a tener mejores expectativas sobre ellos y su desempeño. En general, los acompañantes tienen una visión negativa de los docentes que requiere mejorar, pues tienden a poner el énfasis en sus limitaciones, descuidando la identificación de las buenas prácticas y potencialidades sobre las cuales pueden trabajar. Como se ha señalado, expectativas bajas repercuten en la autoconfianza y autoeficacia del docente acompañado, lo que a su vez tiene consecuencias en su nivel de esfuerzo y perseverancia. Sin embargo, la retroalimentación de los colegas facilita el cambio en los docentes, así como tener una actitud de desafío ante el proceso y las oportunidades de experimentar éxito. La literatura señala que los cambios en la subjetividad de los docentes no dependen de la edad ni de los años de servicio, pues, mediante procesos complejos y constantes, se puede lograr un cambio en las representaciones y supuestos que hacen sobre sí mismos y su entorno (Castro y Cárcamo, 2012; Castro, Krause y Frisancho, 2015). Un elemento obstaculizador es el miedo al cambio o el sentirse incapaz de realizar las transformaciones (Castro, Krause y Frisancho, 2015). Si no se incorpora la perspectiva psicopedagógica, no se enfrenta dicho obstáculo, puesto que el acompañante se

estaría centrando solo en aspectos pedagógicos y no en los procesos subjetivos que pueden dificultar —y mucho— su labor.

Lamentablemente, la capacitación ofrecida a los acompañantes para prepararlos para su rol resulta limitada. Esta suele ser de corta duración y tener una racionalidad técnica, se centra en la presentación del programa y exige prontitud para intervenir en el campo sin un marco conceptual sólido que respalde la intervención. En este contexto, no es posible trabajar las creencias, las concepciones y las expectativas de los acompañantes, ni las estrategias pedagógicas y de interacción que podrían ayudarlos a fortalecer su sentido de autoeficacia. Así, se descuidan aspectos psicológicos claves de la formación de acompañantes, que son importantes para propiciar el cambio y la mejora en la práctica pedagógica, lo que constituye una barrera para un proceso de acompañamiento eficaz. En este sentido, se recomienda adoptar un marco interdisciplinario para el diseño e implementación de los programas de acompañamiento, incorporando, además de lo estrictamente pedagógico, una mirada psicológica y psicopedagógica propia de la psicología educativa, que permita pasar del conocimiento declarativo al procedimental y estratégico. Esto no se logra con una formación expositiva y unidireccional, sino que requiere de espacios personalizados de reflexión que acompañen de manera continua y a largo plazo a cada acompañante.

Por último, si bien por la naturaleza psicológica de este estudio este no tuvo el objetivo de analizar con detalle el contexto sociocultural de los acompañantes, durante las entrevistas, surgió información interesante sobre algunas de las características de este. Dicha información podría dar pie a una investigación futura que permita identificar con mayor precisión posibles relaciones entre las características identificadas y su rol en el ejercicio del acompañamiento.

## Referencias bibliográficas

- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Lima: Ministerio de Educación del Perú / GTZ Proeduca. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/39724196\\_Las\\_escuelas\\_multigrado\\_en\\_el\\_contexto\\_educativo\\_actual\\_desafios\\_y\\_posibilidades](https://www.researchgate.net/publication/39724196_Las_escuelas_multigrado_en_el_contexto_educativo_actual_desafios_y_posibilidades)
- Badia, A. (Coord.) (2012). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Badia, A. y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35(1), 47-70. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61778/88562>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Macmillan.
- Becerra, S. (2011). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes mapuche en Chile. *Revista de educación*, (1), 163-181. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3735737yorden=316575yinfo=link>
- Becerra, S. (2012). Educación en contextos de pobreza: Visibilización del fenómeno de prejuicio étnico docente. *Educere*, 16(53), 137-146. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/356/35623538014/>
- Becerra, S., Mansilla, J., y Tapia, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: un factor de riesgo para los contextos escolares vulnerables. *Investigación en Educación*, 9, 45-49.
- Becerra, S., Tapia, C., Barría, C., y Orrego, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: Una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 165-179.
- Boix Tomàs, R., y Bustos Jiménez, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43. Recuperado de: [https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/662851/RIEE\\_7\\_3\\_4.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/662851/RIEE_7_3_4.pdf?sequence=1)
- Brophy, J. E. (1979). Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational Psychology*, 71(6), 733.
- Bustos Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: Heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, (352), 353-378.
- Buzzetti, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del Colegio de Profesores A.G. de Chile* (memoria para optar por

- el título de Psicología). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106469>
- Carpio, A. y Guerra, L. (2008). Una experiencia de asesoramiento colaborativo como estrategia de apoyo a los profesores para la implementación de un programa de tutorías universitarias. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 2(1), 1-10.
- Castro, P. y Cárcamo, R. (2012). Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 16(1), 17-42. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_artextypid=S1852-73102012000100001](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_artextypid=S1852-73102012000100001)
- Castro, P. J., Krause, M., y Frisancho, S. (2015). Teoría del cambio subjetivo: Aportes desde un estudio cualitativo con profesores. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 363-379. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v24n2/v24n2a09.pdf>
- Carter, M., y Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 249-262. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.197.6179yrep=rep1ytype=pdf>
- Carretero Torres, R. y Pérez Cabaní, M. (2001). *Asesoramiento psicopedagógico a los docentes para el diseño, implementación y evaluación de un programa de tutorías en la universidad*. Girona: Universidad de Girona. Recuperado de [http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com\\_docmanytask=doc\\_viewygid=545yItemid=8](http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docmanytask=doc_viewygid=545yItemid=8)
- Consejo Nacional de Educación (2007). *Programa de acompañamiento pedagógico para mejorar el aprendizaje en las instituciones educativas de áreas rurales. Cuaderno N°8*. Lima. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/index.php/Publicaciones/publicaciones.html>
- Contreras, L. C. (1998). *Resolución de problemas: Un análisis exploratorio de las concepciones de los profesores acerca de su papel en el aula* (tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.
- Cordes, C. y Dougherty, T. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656. Recuperado de [http://www.jstor.org/stable/258593?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/258593?seq=1#page_scan_tab_contents)
- De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2). Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/sabana/index.php/eye/article/viewArticle/1487>
- Díaz, C., Haapakorpi, A., Särkijärvi-Martinez, A., y Virtanen, P. (Eds.) (2015). *La universidad en la formación de formadores de acompañantes pedagógicos para la innovación en el aula*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Educación-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., y Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. Recuperado de <http://marker.to/XVMEI9>
- Durán, M. M. (2010). Bienestar psicológico: el estrés y la calidad de vida en el contexto laboral. *Revista Nacional de Administración*, 1(1), 71-84. Recuperado de <http://201.196.149.98/revistas/index.php/rna/article/download/285/146>
- Espinosa, O. (2017). *Los pueblos shipibo-konibo, kakataibo e isconahua*. Serie Nuestros Pueblos Indígenas N° 3. Lima: Ministerio de Cultura.
- Faria, F. (1995). *Desarrollo organizacional enfoque integral*. Ciudad de México: Noriega Editores.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Relieve*, 16(2), 1-27. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm)
- Franke, A., y Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X96000042>
- Goulart, E., y Novaes, M. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo* 13(4), 847-857. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722008000400023yscript=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722008000400023yscript=sci_arttext)
- Halsey, J. (2005). Rural teacher education forum mapping of pre-service country teaching programs. Presentado en *21st National Conference of the Society for the Provision of Education in Rural Australia*, 1-3 de octubre, Darwin, Northern Territory.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hernani-Limarino, W. (2005). Are teachers well paid in Latin America and the Caribbean? *Incentives to Improve Teaching*, 63-102. Recuperado de [https://www.mef.gob.pe/contenidos/pol\\_econ/documentos/Incentive\\_improve\\_teaching\\_BM.pdf#page=81](https://www.mef.gob.pe/contenidos/pol_econ/documentos/Incentive_improve_teaching_BM.pdf#page=81)
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., y Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216. Recuperado de <http://happenings.hanshelgesen.sd62.bc.ca/wp-content/blogs.dir/92/files/2014/10/mentoring-beg-teachers-journal.pdf>
- Huicho, L., Canseco, F. D., Lema, C., Miranda, J. J., y Lescano, A. G. (2012). Incentivos para atraer y retener personal de salud de zonas rurales del Perú:

- Un estudio cualitativo. *Cadernos de Saude Publica*, 28(4), 729. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4074081/>
- Hunt, B. C. (2004). La educación primaria peruana: Aún necesita mejorarse. En P. Arregui (Ed.), *Es posible mejorar la educación peruana. Evidencias y Posibilidades* (pp. 13-66). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/peru/grade/arregui/art1.pdf>
- Imbernon, F. (2007). *La formación y desarrollo profesional del profesorado*. Madrid: Graó.
- Johnson, W. B. (2002). The intentional mentor: Strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Professional psychology: Research and practice*, 33(1), 88. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/pro/33/1/88/>
- Kohlberg, L., Power, F. C., y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Lozano Vallejo, R. (2000). *Análisis de la problemática de la educación bilingüe en la amazonía peruana*. Cusco: Defensoría del Pueblo.
- Marable, M. A., y Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring y Tutoring*, 15(1), 25-37. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13611260601037355>
- Martínez Diloné, H. y Gonzales Pons, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 33(3), 521-541. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>
- Ministerio de Educación (2009). *Informe final. Presupuesto público evaluado: Programa nacional de Formación y capacitación Permanente*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación (2014a). *Protocolo de Acompañamiento Pedagógico*. Vol. 1. Lima: Minedu. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/opyc/files/Protocolodelacompanantepedagogico.pdf>
- Ministerio de Educación (2014b). *Protocolo de Acompañamiento Pedagógico*. Vol. 3. Lima: Minedu. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/opyc/files/ProtocolodeintervencionseguneltipodeinstitucioneducativatipoIVtipoV.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Lima: Minedu. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/PLAN%20EIB.pdf>
- Mizala, A., y Ñopo, H. (2011). *Teachers' salaries in Latin America: How much are they (under or over) paid?* IZA Discussion Paper N° 5947. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/7021322.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2014). Measuring the relative pay of Latin American schoolteachers at the turn of the 20th century. *Peruvian Economic Association*.

- Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Alejandra\\_Mizala/publication/254929114\\_Evolution\\_of\\_Teachers'\\_Salaries\\_in\\_Latin\\_America\\_at\\_the\\_Turn\\_of\\_the\\_20th\\_Century\\_How\\_Much\\_are\\_They\\_\(Under\\_or\\_Over\)\\_Paid/links/5449b2d20cf2f6388084d14d.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alejandra_Mizala/publication/254929114_Evolution_of_Teachers'_Salaries_in_Latin_America_at_the_Turn_of_the_20th_Century_How_Much_are_They_(Under_or_Over)_Paid/links/5449b2d20cf2f6388084d14d.pdf)
- Monereo, C. (1999). El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención. En J. Pozo y C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Monereo, C. y Badía, A. (2012). La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: Enseñanza basada en resolución de problemas prototípicos y emergentes. *Revista Española de Documentación Científica*, 75-99. Recuperado de <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewFile/745/826>
- Monereo, C. y Solé, I. (Coords.) (1999). *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza editorial.
- Montero, C. (2011). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: Consejo Nacional de Educación, CECOSAMI. Recuperado de [http://bibliotk.iep.org.pe/bib\\_img/30412-8-1.pdf](http://bibliotk.iep.org.pe/bib_img/30412-8-1.pdf)
- Moreno Izaguirre, G. (2006). *De la capacitación hacia la formación en servicio de los docentes. Aportes a la política*. Lima: Ministerio de Educación / GTZ Proeduca. Recuperado de [http://www.oei.es/pdfs/capacitacion\\_formacion\\_en\\_servicio\\_docentes\\_peru.pdf](http://www.oei.es/pdfs/capacitacion_formacion_en_servicio_docentes_peru.pdf)
- Moreno, M., y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21, 265-280. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/1604/>
- Moreno-Jiménez, M., Ríos-Rodríguez, M., Canto-Ortiz, J., San Martín-García, J., y Perles-Nova, F. (2010). Satisfacción laboral y Burnout en trabajos poco cualificados: diferencias entre sexos en población inmigrante. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(3), 255-265. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttextpid=S1576-59622010000300008](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1576-59622010000300008)
- Moromizato, R. (2011). *Niños de la Amazonía. Una experiencia de trabajo conjunto por una mejor educación para los niños y las niñas asháninkas de la selva central del Perú*. Lima: PUCP. Recuperado de [revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/download/2491/2443](http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/download/2491/2443)
- Munsch, T. y Boylan, R. (2008). Can a week make a difference? Changing perceptions about teaching and living in rural Alaska. *Rural Educator*, 29(2), 14-23. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ869289>

- Murillo-Esteba, P., Ruiz, C. M., González, E. H., Moreno, M. S., Acevedo, J. M. R., Altopiedi, M., y Torres-Gordillo, J. J. (2004). Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 6, 97-116. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1987160>
- Orland-Barak, L., y Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 379-402. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05000223>
- Ortega, C., y López, F. (2004). El burnout o síndrome de estar quemado en los profesionales sanitarios: Revisión y perspectivas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 137-160. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=795272>
- Ovidio, R. (2004). *Manual de procedimiento para el acompañamiento y seguimiento en los centros educativos*. Santo Domingo. Recuperado de [http://www.educando.edu.do/sitios/site\\_basica/res/Documentos/manualdeacompanamientoyseguimientoenero05.pdf](http://www.educando.edu.do/sitios/site_basica/res/Documentos/manualdeacompanamientoyseguimientoenero05.pdf)
- Pedraza, E., Amaya, G., y Conde, M. (2010). Desempeño laboral y estabilidad del personal administrativo contratado de la Facultad de Medicina de la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(3). Recuperado de <http://200.74.222.178/index.php/racs/article/download/13768/13751>
- Ponte, J. P. (1994). *Mathematics teachers' professional knowledge*. En J. P. Ponte y J. F. Matos (Eds.), *Proceedings PME XVIII* (Vol. I, pp. 195-210). Lisboa, Portugal.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción* (3a ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Rodríguez de Moreno, E. A. (2002). Investigaciones: Concepciones de práctica pedagógica. *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*, (16), 105. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3856370yorden=334549yinfo=link>
- Rodríguez, J., Leyva, J. y Hopkins, A. (2016). *El efecto del acompañamiento pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú*. Lima: Grade. Recuperado de [http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Informe%20final\\_AC\\_PM.pdf](http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Informe%20final_AC_PM.pdf)
- Rodríguez Manrique, C. (2010). El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Pronafcap). *Educación*, 19(37), 87-103. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2553>
- Rolando, G. (2012). Una mirada al Estado desde la educación en una comunidad shipibo-conibo. *Anthropologica*, 30(30), 45-76. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/4423>

- Rosenthal, R. y Rubin, D.B. (1978). Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. *The Behavioural and Brain Sciences*, 3, 377-415.
- Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 121-135. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Christine\\_Rubie-Davies/publication/26685794\\_Teacher\\_expectations\\_and\\_perceptions\\_of\\_student\\_attributes\\_Is\\_there\\_a\\_relationship/links/0deec52a7533581599000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Christine_Rubie-Davies/publication/26685794_Teacher_expectations_and_perceptions_of_student_attributes_Is_there_a_relationship/links/0deec52a7533581599000000.pdf)
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., y Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 429-444. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Christine\\_Rubie-Davies/publication/6836094\\_Expecting\\_the\\_Best\\_for\\_Students\\_Teacher\\_Expectations\\_and\\_Academic\\_Outcomes./links/02e7e528d02fe06515000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Christine_Rubie-Davies/publication/6836094_Expecting_the_Best_for_Students_Teacher_Expectations_and_Academic_Outcomes./links/02e7e528d02fe06515000000.pdf)
- Saavedra, J. (2004). La situación laboral de los maestros respecto de otros profesionales. Implicancias para el diseño de políticas salariales y de incentivos. En P. McLauchlan de Arregui, M. Benavides, S. Cueto, J. Saavedra y B. Hunt. (Eds.), *¿Es posible mejorar la educación peruana?: evidencias y posibilidades* (pp. 181-246). Lima: Grade. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120828120308/esposible.pdf>
- Salcedo, M. G. R., Mojica, M. A. G., Báez, R. G., Grajales, L. S., y García, M. Y. Z. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (10), 78-139. Recuperado de <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/viewFile/68/108>
- Saldívar Moreno, A., Micalco Méndez, M., Santos Baca, E. y Ávila Naranjo, R. (2004). Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. La experiencia de la Casa de la Ciencia en Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 109-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002007>
- Sánchez Moreno, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar la experiencia. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-19. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART7b.pdf>
- Santos, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 71-91.
- Segovia, J. D. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: Una revisión del modelo de proceso. *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275020513017.pdf>

- Sharplin, E. (2002). Rural retreat or outback hell: Expectations of rural and remote teaching. *Issues in Educational Research*, 12(1), 49-63. Recuperado de <http://www.iier.org.au/iier12/sharplin.html>
- Silva, C., Quintana, R., Jiménez, O. y Rivera, C. (2005). *Nivel de estrés de docentes de enseñanza básica Chillan-Chile* (tesis). Escuela de Enfermería, Universidad de Bío-Bío, Bío-Bío. Recuperado de [www.binasss.sa.cr/revistas/enfermeria/v27n2/art3.pdf](http://www.binasss.sa.cr/revistas/enfermeria/v27n2/art3.pdf)
- Smith, T. M., y Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. Recuperado de <http://aer.sagepub.com/content/41/3/681.short>
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- Su, J. Z. (1992). Sources of influence in preservice teacher socialization. *British Journal of Teacher Education*, 18(3), 239-258. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260747920180303>
- Thompson, A. G. (1982). *Teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching: Three case studies*. Georgia: University of Georgia.
- Trapnell, L. y Neira, E. (2004). *Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Banco Mundial y Proeib-Andes, Lima.
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Ciudad de México: Paidós.
- Vaisanen, P. (2002). Models and empathy. Conceptions of good mentoring. *The Finnish Journal of Education*, 33(3), 237-251.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación Social*. Ciudad México: McGraw Hill.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 33(1), 53-64. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359866052000341124>
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Ciudad de México: Prentice Hall.
- Zavala, V. (2007). *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: Estudio de casos*. Lima: CARE. Recuperado de <http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/handle/123456789/2289>

## Mapeando la enseñanza de bilingüedad en contextos indígenas: Desde la timidez hacia la voz<sup>1</sup>

Nancy H. Hornberger  
University of Pennsylvania  
nancyh@upenn.edu

Frances Kvietok Dueñas  
Universidad Peruana Cayetano Heredia  
frances.kvietok@upch.pe

Recibido: 12-11-2019  
Aprobado: 22-11-2019

- 
1. Este trabajo ha sido publicado originalmente en inglés como Hornberger, Nancy H., Kvietok Dueñas, Frances (2019). Mapping biliteracy teaching in Indigenous contexts: From student shyness to student voice. *Anthropology and Education Quarterly*, 50(1), 6-25. De manera excepcional, publicamos la traducción de este artículo por su aporte a la comunidad académica y decisores de política en el marco de la implementación de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (2016) y la Política de Atención Educativa para la Población en Ámbitos Rurales (2018).

## Resumen

Basadas en una experiencia de monitoreo etnográfico con maestros bilingües interculturales kichwa en la Amazonía peruana, proponemos el uso del monitoreo etnográfico como método y las continuidades de la bilingüidad como heurística para el mapeo de la enseñanza de la bilingüidad en contextos indígenas de bilingüismo. A través de nuestro mapeo, revelamos tensiones en la enseñanza de lenguas mayoritarias en contextos poscoloniales indígenas, cuestionamos la ideología de la timidez del niño indígena y proponemos pedagogías que apoyen el florecimiento de su voz en la educación bilingüe.

**Palabras clave:** monitoreo etnográfico, educación bilingüe, enseñanza del castellano como segunda lengua, pedagogías de la voz

### *Mapping biliteracy teaching in Indigenous contexts: From student shyness to student voice*

## Abstract

*Drawing on an ethnographic monitoring engagement with Kichwa intercultural bilingual educators in the Peruvian Amazon, we argue for ethnographic monitoring as a method and the continua of biliteracy as a heuristic for mapping biliteracy teaching in Indigenous contexts of bilingualism. Through our mapping, we uncover tensions in the teaching of majoritized languages in Indigenous contexts of postcoloniality, challenge constructs of student shyness, and propose pedagogies to support the flourishing of student voice in bilingual education.*

**Keywords:** ethnographic monitoring, bilingual education, Spanish as second language, pedagogies of voice

## Introducción

Pedro<sup>2</sup>, un maestro bilingüe kichwa-castellano, empieza su lección de castellano con estas palabras: “Aquí hablamos el kichwa cien por ciento; el problema está en castellano” (NC<sup>3</sup> 2013-06-26). Su colega Eric, al término de su clase de castellano, comenta a sus alumnos: “nuestra lengüita está todavía dura” (NC 2013-06-20). Pedro y Eric son nativos de la región del Alto Napo en la Amazonía peruana, sede del pueblo kichwa (napuruna) y de una red de seis escuelas primarias bilingües interculturales. Ellos se identifican como kichwas y maestros bilingües en castellano y kichwa, una variedad de quechua hablada en el Alto Napo del Perú. Ambos se preocupan sinceramente en apoyar el aprendizaje bilingüe kichwa-castellano de sus alumnos por motivos políticos y educativos.

Al mismo tiempo, ambos señalan la timidez de los niños como un obstáculo primordial para enseñarles el castellano y responden a esta preocupación a través de sus prácticas pedagógicas. Pedro menciona: “la dificultad [...] que los niños tienen, o sea mucho tienen vergüenza de expresar, tienen timideces, [se sienten] incomodos allí” (E 2013-06-28)<sup>4</sup>. Otros maestros del Alto Napo usaron como una expresión común el “miedo de hablar” para referirse a la relación que tienen los niños con el castellano. La maestra Renata, colega de Pedro y Eric, explicó: “[mis alumnos son] como el mudo nomás [...] venga para acá, ya se mueve, vaya para allá, ya se mueve [...] pero no pronuncia; tiene que pronunciar” (E 2013-07-10). Así, enfatiza su preocupación con alumnos que entienden, pero no hablan el castellano.

Un reto enorme en los sistemas educativos latinoamericanos sigue siendo la apertura a espacios para múltiples lenguas e identidades dentro de sociedades que desde hace siglos se adhieren a la ideología una nación-una lengua, y que promueven discursos de homogeneidad lingüística y cultural. Este reto continúa vigente en la Amazonía peruana, donde los sistemas educativos han prohibido y limitado el rol y uso de lenguas y conocimientos locales, privilegiando en cambio la literacidad en castellano (Aikman, 1999). Diversos investigadores también subrayan que la enseñanza y el aprendizaje del castellano es una demanda permanente de comunidades y organizaciones indígenas, mientras que la oferta de formación profesional que apoya a estas pedagogías perdura como una preocupación (Aikman, 1999; Jung y López, 2003).

En este artículo, nos enfocamos en las experiencias de aula de maestros kichwas del castellano como segunda lengua en contextos poscoloniales de

2. Todos los nombres son seudónimos.

3. “E” se refiere a las entrevistas; “NC”, a las notas de campo; y “A”, a grabaciones de audio.

4. Todas las entrevistas se realizaron en castellano. En todas las transcripciones, se han respetado las prácticas lingüísticas de los entrevistados.

bilingüismo indígena en América Latina<sup>5</sup>. Sobre la base de estos casos ilustrativos, proponemos el monitoreo etnográfico (Hymes, 1980) como método y las continuidades de la bilingüidad (Hornberger, 1989) como heurística para mapear y reencaminar la enseñanza de lenguas mayoritarias<sup>6</sup> en contextos de bilingüidad hacia pedagogías de la voz.

## Marco conceptual y metodológico

“Hymes propuso no solo una visión sino también un conjunto de formas de realizar etnografía en la educación—desde el monitoreo etnográfico y la etnografía de la comunicación a la etnopoética de la narrativa oral y la etnografía de la política lingüística” y abogó por “la etnografía como teoría y perspectiva, como descripción y análisis de la complejidad y el enredo de la actividad social, [y] como antihegemónica y democrática, accesible al experto y al principiante”<sup>7</sup> (Hornberger, 2009, p. 355). En particular, Hymes propuso que el monitoreo etnográfico de programas educativos apoya a los investigadores a (i) describir las prácticas comunicativas locales existentes, (ii) analizar e interpretar los patrones y significados de la implementación del programa, y (iii) evaluar los efectos y consecuencias políticas del programa con miras a promover logros escolares y cuestionar nociones aceptadas de la desigualdad lingüística (Hymes, 1980; Hornberger, 2014). Hymes urgió a los monitores a aprovechar el potencial democrático de la etnografía, la cual provee de oportunidades para que los actores locales sean participantes en el monitoreo de los programas de educación bilingüe, dado que “ellos son los que tienen el mejor entendimiento del funcionamiento del programa” (1980, p. 115), y son quienes deciden si hacer uso de los hallazgos etnográficos y de qué manera.

Refiriéndose al informe de un proyecto de monitoreo etnográfico en escuelas de la ciudad de Filadelfia a lo largo de tres años (Hymes, 1981), Van der Aa y Blommaert ponen énfasis en “la colaboración intensiva y genuina [...] que reside en el corazón del monitoreo etnográfico” (2011, p. 324). En un contexto poscolonial como el de Alto Napo, esta colaboración no se trata de una mera cortesía, sino de un método respetuoso y orientado hacia la praxis. De Korne y Hornberger abordan este tema, subrayando desde sus experiencias de monitoreo etnográfico que “los etnógrafos no se limitan solo a describir la realidad social [...] sino pueden también intentar monitorear cambios tanto

- 
5. Con los términos poscolonialidad y colonialidad continua, nos referimos tanto al pasado colonial que es parte del legado de estados-naciones (como el Perú) como también a formas de explotación y opresión continuas (Quijano, 2000).
  6. Usamos los términos “mayoritarias” y “mayorizadas” para referirnos a las lenguas dominantes, aquellas que se han construido como socialmente dominantes, mientras que, con el término “minorizadas”, aludimos a las relaciones de poder que posicionan a lenguas con menor estatus, independientemente de la cantidad de hablantes.
  7. Todas las citas con originales en inglés son nuestras propias traducciones.

positivos como negativos”, apoyando a lograr los objetivos locales (2017, pp. 247-8).

Aquí introducimos el mapeo a través de las continuidades de la biliteracidad como una herramienta de apoyo para investigadores con el fin de alcanzar las metas críticas y colaborativas del monitoreo etnográfico. El marco de las continuidades de la biliteracidad ofrece una heurística para situar la investigación, la enseñanza, y la formulación de la política y la planificación lingüística en contextos multilingües. Con premisas en décadas de investigación sobre el bilingüismo y la literacidad, la heurística de las continuidades señala que categorías oposicionales como primera y segunda lengua, monolingüe-bilingüe, u oralidad-literacidad son en realidad continuidades fluidas y dinámicas del uso de lengua y literacidad, dimensiones interrelacionadas de repertorios comunicativos complejos y fluidos (Gumperz, 1964). En estos espacios dinámicos; cambiantes; y, a veces, disputados a lo largo y a través de las continuidades, ocurre el uso y aprendizaje de la biliteracidad (Hornberger, 1989, 2003).

La biliteracidad se trata del uso tanto oral como escrito de la lengua, entendida como “cada una y todas las instancias en las cuales ocurre comunicación en dos (o más) lenguas en, o en torno a, la escritura” (Hornberger, 1990, p. 213). Esta definición pone el énfasis en la interacción oral y escrita, a diferencia de otras definiciones que circunscriben a la biliteracidad a (el dominio de) la lectura (y escritura) en dos lenguas. De igual manera, esta definición señala “instancias” de biliteracidad, que incluyen tanto a los actores bilingües, como a los eventos y prácticas en que interactúan, y a los espacios y mundos donde lo hacen.

El modelo consiste en cuatro espacios tridimensionales y encajados, compuestos de las continuidades que caracterizan contextos, medios, contenidos y desarrollo de la biliteracidad. Específicamente, el modelo describe el desarrollo de la biliteracidad a través de las continuidades comprensión-expresión, lengua oral-escrita, y primera-segunda lengua (tercera, cuarta, etc.) por medio de dos (o más) lenguas. Las estructuras de dichas lenguas varían en su relación entre sí desde lo disimilar a lo similar y sus ortografías se distribuyen entre lo más divergente a lo más convergente. Además, estas lenguas se adquieren en procesos que fluctúan desde lo simultáneo a lo sucesivo, en contextos que comprenden niveles o escalas desde lo micro hasta lo macro, y se caracterizan por variadas combinaciones de oralidad-literacidad y multilingüismo-monolingüismo. Por último, los contenidos de estas lenguas abarcan experiencias y perspectivas desde lo minorizado a lo mayorizado, estilos y géneros desde lo vernacular a lo literario, y textos que varían desde lo contextualizado a lo descontextualizado.

Los conceptos de “continuidades” y “biliteracidad” son los fundamentos del esquema (ver Figura 1), que postula que cuanto más los contextos de aprendizaje y uso de la lengua y la literacidad propicien que los individuos multilingües aprovechen cada una de las continuidades en su totalidad, tantas más son las posibilidades para el desarrollo y expresión de su biliteracidad. Para ese fin, es necesario contrarrestar las prácticas lingüísticas y letradas tradicionales y

hegemónicas en la educación —prácticas monolingües, escritas y descontextualizadas— abriendo en su lugar espacios implementacionales e ideológicos para prácticas y voces fluidas, multilingües, orales y contextualizadas al nivel local (Hornberger, 2002).

Como herramienta para lograr este propósito, proponemos el mapeo de la enseñanza del castellano en el Alto Napo a través de las continuidades de la biliteracidad. Dado su potencial crítico y predictivo, el marco de las continuidades de la biliteracidad se adecúa a los objetivos del monitoreo etnográfico, enfocados en la mejora de aprendizajes y en el cuestionamiento de nociones aceptadas de la desigualdad lingüística. Asimismo, intentaremos mapear cómo se pueden reencaminar las prácticas de la biliteracidad en castellano para abrir espacios donde las voces de los alumnos puedan florecer.

Figura 1  
*Las continuidades de la biliteracidad*



Fuente: Reimpreso de Hornberger y Skilton-Sylvester (2000)<sup>8</sup>.

8. La imagen de Hornberger y Skilton-Sylvester (2000) se ha reproducido con permiso de la editorial.

Para abordar la noción de voz, nos inspiramos en Ruiz (1997), quien subrayó la clara distinción entre incluir al lenguaje del alumno en la educación y apoyar la voz de los aprendices. Para Ruiz, la lengua es algo general, una abstracción que existe aún cuando se la suprime, mientras que la voz es “particular y concreta”. El autor señala que tener voz implica “no solamente que uno puede decir algo, sino que es escuchado (es decir, que sus palabras tienen estatus, influencia)” (1997, p. 321). Claro está que ni las escuelas ni los maestros pueden brindarles voz a los individuos; sin embargo, sugerimos que los educadores sí pueden transformar ideologías de timidez estudiantil indígena en condiciones para la voz y, a cambio, construir lo que llamamos pedagogías de la voz. En este artículo, consideramos la importancia de crear condiciones para que florezca la voz estudiantil indígena (Hornberger, 2006) en la enseñanza y aprendizaje de lenguas dominantes, la cual debería llevarse a cabo de la mano con el mantenimiento y la revitalización de las lenguas indígenas.

### **El Alto Napo: Escenario, participantes y métodos**

Las desigualdades educativas que afrontan los pueblos originarios se encuentran enmarcadas dentro de largas historias de colonialidad continua y de trayectorias de luchas constantes. El Alto Napo peruano es una región a 2 días de viaje de la ciudad Iquitos, cuyas décadas de dominación y esclavitud iniciaron en 1538, con la llegada de la invasión española a la zona y la instauración del sistema de la encomienda. Desde finales del siglo XIX, una economía feudal y extractiva controlada por caucheros, patrones y regatones mantuvo estas condiciones coloniales y opresivas (Mercier, 1983, p. 30). En la actualidad, los napuruna sostienen relaciones tensas con la industria petrolera, minera y maderera, cuyas actividades conllevan la contaminación del territorio kichwa al lado de promesas incumplidas de desarrollo (Aidesepe, 2013).

Desde fines del siglo XX, las comunidades kichwa comenzaron a crear espacios locales para transformar los discursos y las prácticas educativas que favorecían al monolingüismo en castellano. En un contexto de surgimiento de políticas de educación bilingüe en los años 70, misioneros católicos y maestros kichwas crearon el Pebian (Programa de Educación Bilingüe e Intercultural en el Alto Napo), y desarrollaron una educación intercultural y bilingüe para los niños kichwa, lo cual representaba un esfuerzo pionero desde las bases (Ashanga Jota et al., 1990). Aunque compartía similitudes con otros modelos de educación bilingüe alrededor del mundo en esa época, el Pebian trascendió el discurso dominante de integración nacional reflejado en las políticas educativas y promovió “un modelo de educación orientado a la justicia social, enfocado en el desarrollo de relaciones interculturales y la transformación [social]” (Kvietok Dueñas, 2015, p. 30).

Más recientemente, dentro de los espacios promovidos por la Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural, promulgada por el Gobierno peruano en 1991, varias escuelas del Alto Napo han renovado

esfuerzos para implementar un modelo de educación intercultural y bilingüe. Desde el 2008, con el apoyo del renombrado programa de formación docente Formabiap (Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana), la red Cebes (Comunidades y Escuelas para el Bien Estar) ha promovido la relación escuela-comunidad para implementar un modelo educativo desde y para las comunidades indígenas del Alto Napo. La red Cebes promueve el buen vivir a través de una educación que afirme la herencia cultural y la identidad de los pueblos originarios, y les permita interactuar en otros contextos de manera intercultural (Medina, 2009). La orientación intercultural de Cebes se evidencia, por ejemplo, en la participación de padres y madres de familia en la elaboración de materiales educativos para sus hijos y en la importancia del calendario comunal agrofestivo en la planificación del currículo.

Las escuelas del Alto Napo implementan un modelo de educación bilingüe de mantenimiento, cuyo objetivo es desarrollar literacidad en kichwa en los primeros grados introduciendo la literacidad en castellano del tercer grado de primaria en adelante con miras a que ambos idiomas se conviertan en medios y objetos de aprendizaje. Para el quinto y sexto grado de primaria, se busca que el castellano se convierta en el medio de enseñanza para al menos la mitad de la jornada escolar. A través de una capacitación continua, los acompañantes de la red Cebes y los docentes trabajan juntos para implementar una EIB. En la práctica, la implementación de este modelo varía: mientras que algunas escuelas siguen los objetivos del modelo, en otras, no todos los docentes trabajan la EIB.

En una evaluación inicial de las actividades de la red que abarcó a escuelas del presente estudio, se identificaron mejoras en la planificación curricular con un enfoque intercultural, en el rendimiento académico en diversas áreas y grados, y en el vínculo entre la escuela y la comunidad (Trapnell, 2010). No obstante, se identificó la persistencia de diversas dificultades influenciadas por el número limitado de docentes bilingües certificados, la alta rotación de docentes, la falta de materiales educativos bilingües y la falta de apoyo político para la EIB.

En relación con las actividades de monitoreo que describiremos, destacan los desafíos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del castellano. Con el apoyo del acompañante de Cebes, las escuelas del Alto Napo comenzaron a implementar sesiones diarias de treinta minutos de duración, desde el primer grado, con un enfoque en el desarrollo de la expresión oral. Se buscaba que los maestros utilizaran y modelaran el castellano oral cuanto más se pudiera para así fomentar la comprensión oral y las habilidades productivas en los alumnos desde temprana edad. No obstante, usaban el kichwa en ciertos momentos para explicar actividades o monitorear el comportamiento de los estudiantes. No se sancionaba el uso del kichwa por parte de los alumnos, aunque tampoco se fomentaba.

Este artículo se basa en datos recolectados durante el monitoreo etnográfico realizado por Kvietok Dueñas en 6 escuelas EIB de nivel primario pertenecientes a la red Cebes, llevado a cabo por 2 meses en el 2013. El moni-

toreo etnográfico se realizó en seis comunidades kichwas situadas a lo largo del Río Napo y sus afluentes, ubicadas desde quince minutos a una hora de viaje entre sí por medio de un pequeño bote a motor. En conjunto, las 6 escuelas reunían a un total de 17 maestros (2 mujeres), con una experiencia docente de 3 a 32 años. La composición de las escuelas era diversa, tanto en relación con el número de docentes (1-6) como con el número de alumnos (30-168) y su organización (multigrado, unidocente y polidocente). Los docentes eran bilingües, se identificaban como kichwa, y vivían en las comunidades donde laboraban. Si bien la mayoría había crecido en comunidades del Alto Napo, la mayoría no enseñaba en sus comunidades, aunque todos hablaban la misma variedad de kichwa que sus alumnos. Su formación docente incluía estudios superiores y diversos tipos de capacitaciones. Solo dos maestros habían realizado estudios de formación docente en un programa de educación bilingüe, y la mayoría había aprendido sobre la educación bilingüe y la enseñanza de segundas lenguas a través de diversas capacitaciones, como la capacitación Cebes. El acompañante de la red Cebes se había percatado de que, muchas veces, los maestros encontraban dificultoso hacer uso de métodos de enseñanza bilingüe que habían aprendido durante su formación y, más bien, solían hacer uso de estrategias que reflejaban la manera en que ellos mismos habían aprendido.

Las sesiones diarias de castellano oral habían comenzado un año antes de la visita de Kvietok Dueñas y fueron el foco de su monitoreo etnográfico. Antes de su llegada a la zona, miembros de la red Cebes compartieron algunas de las dificultades de implementación observadas, incluidos la distribución irregular de tiempos, la falta de métodos y materiales pertinentes, y el hecho de que no se aplicaba la separación de grupos según niveles de castellano recomendada a los docentes. Kvietok Dueñas se incorporó a las escuelas en el rol de capacitadora de castellano como segunda lengua en función de las necesidades expresadas por el equipo local.

Además de facilitar reuniones de capacitación, modelar sesiones de castellano como L2, y participar en sesiones de planificación junto con los docentes, Kvietok Dueñas realizó observación participante en las seis escuelas (doce clases esparcidas a través de todos los grados) y entrevistas semiestructuradas con cinco docentes (tres hombres y dos mujeres). Todas estas actividades formaron parte del monitoreo etnográfico. Las observaciones se enfocaron en las clases de castellano, aunque también se observaron clases en kichwa para desarrollar una mejor comprensión del contexto educativo. Conviviendo con familias en varias de las comunidades visitadas durante el periodo de monitoreo, Kvietok Dueñas participó en diversas reuniones, eventos escolares y comunitarios.

Durante el monitoreo etnográfico, Kvietok Dueñas buscó apartarse de una visión homogénea de los actores educativos y aproximarse hacia una concepción más íntegra de los diversos miembros que componían la comunidad con la que colaboraba. Entre los actores locales, se encontraban los directores, los docentes, el acompañante Cebes y los alumnos, y, en una escala más amplia, los

docentes y los directivos de Formabiap. El proceso de monitoreo etnográfico también involucró una apertura para considerar los diferentes roles, vínculos y maneras de efectuar los cambios que surgieran. Por ejemplo, fue necesario adaptarse a las diferentes maneras en que diversos actores preferían recibir retroalimentación. Mientras que miembros de Formabiap mostraban una preferencia por los reportes orales y escritos, los docentes preferían las conversaciones y, frecuentemente, solicitaban demostraciones y el modelado de didácticas en sus aulas. Otro ejemplo se reflejó en la necesidad de moldear el monitoreo alrededor de diferencias significativas entre maestros, entre las cuales destacaron los roles de género. Debido a que las maestras dedicaban gran parte de su tiempo después de la escuela a las labores domésticas, las actividades de monitoreo se adaptaron a sus rutinas, por lo cual muchas de las conversaciones con estas docentes se llevaron a cabo mientras se apoyaba en la realización de estas labores. Los maestros, por su parte, se dedicaban a la caza y la pesca antes y después de la jornada escolar, por lo cual las entrevistas con ellos tuvieron que ser reagendadas en múltiples ocasiones. En conjunto, estos ejemplos revelan la necesidad de mantener una mirada compleja a lo que significa colaborar con la comunidad local en el monitoreo.

## **Hallazgos: Mapeando la enseñanza del castellano en el Alto Napo**

En esta sección, presentaremos nuestros hallazgos en tres partes. Primero, contextualizaremos la enseñanza de la biliteracidad en castellano en el Alto Napo; luego, consideraremos las prácticas comunicativas en el aula del castellano como L2; y, finalmente, nos enfocaremos en los esfuerzos colaborativos entre Kvietok Dueñas y los maestros para reencaminar la enseñanza del castellano hacia pedagogías de la voz. En cada parte, seguimos los tres ciclos etnográficos delineados por Hymes. Primero, describimos los contextos, las prácticas y los esfuerzos colaborativos para, en segundo lugar, analizar e interpretar los patrones y significados emergentes para los participantes. Finalmente, realizamos una evaluación de los efectos y las consecuencias políticas. El mapeo en tres escalas acompañado por los tres ciclos etnográficos refleja el carácter iterativo de las actividades del monitoreo, las cuales emergían y se apoyaban entre sí.

### ***Escala 1: Ecologías locales de desigualdad lingüística y la enseñanza del castellano***

Empezamos con una mirada a la ecología local de lenguaje y su implicancia educativa en el Alto Napo.

#### *Describiendo, analizando e interpretando las ecologías lingüísticas*

Las ecologías lingüísticas del Alto Napo se caracterizan por un desbalance hegemónico del repertorio de prácticas comunicativas monolingües-multilingües

y orales-letradas. Tanto para adultos como para niños, el kichwa sigue siendo la lengua del hogar y de mayor uso en las actividades cotidianas, como el cultivo, la caza, la pesca, las reuniones sociales y los trabajos *minga*. Al mismo tiempo, se demanda y valora el castellano oral y escrito. El castellano es mediador del acceso a servicios del gobierno, donde los trabajadores no hablan el kichwa (centros de salud, servicios sociales). Además, esta lengua facilita la participación en asambleas comunales cuando hay presencia de foráneos, y habilita transacciones con comerciantes de tiendas locales o del río que no son kichwas. En general, los niños tienen su primer encuentro con el castellano al entrar a la escuela. A diferencia de las madres, algunos padres de familia lo entienden y hablan en cierta medida. Esta situación responde a que los hombres tienen más oportunidades de seguir estudios secundarios en castellano y salir de las comunidades por razones de empleo. Afuera de las comunidades, el castellano media el acceso al empleo y al estudio, y estas actividades ofrecen mayor oportunidad para el aprendizaje del castellano.

A través del monitoreo, era evidente que los contextos para el uso del castellano tanto dentro como afuera de las comunidades son situaciones de desigualdad en que los kichwa-hablantes no disponen del capital lingüístico (o de otro capital) para interactuar en términos de igualdad con los castellano-hablantes. En una asamblea comunal donde Kvietok Dueñas estuvo presente, un empleado del gobierno buscaba formar un comité para supervisar la instalación de la electricidad. Dirigiéndose al grupo en castellano, explicó que un diploma de la secundaria era requisito para incorporarse al comité y expresó que sería bueno que una mujer que escriba bien ocupe el rol de tesorera del comité (NC 2013-07-14), aparentemente, con la idea de que una mujer sería más confiable cuando se trata de fondos monetarios. En esta asamblea comunal facilitada en castellano, no solo se privilegiaron las habilidades productivas orales en castellano y se limitó la participación de los kichwa-hablantes, sino también se posicionó la literacidad escolar en castellano como requisito para participar en el liderazgo de la comunidad kichwa. Aún más conmovedor es que las mujeres, a quienes supuestamente se animaba a participar, fueron simultáneamente excluidas por su escolaridad limitada y su menor conocimiento del castellano. Esta situación demuestra claramente un conflicto entre las expectativas para un liderazgo femenino y la desigualdad de género endémica en el acceso al castellano.

La valoración social del castellano subyace también en los discursos de *superación*: la idea de que los niños superen a sus padres en el adelanto socio-económico. Los padres hablaban del aprendizaje del castellano como una vía por la cual la juventud podría superarse, ya sea porque les facilita su entrada a la secundaria o porque abre acceso a empleo fuera de las comunidades. A la vez, recalcaban con frecuencia las habilidades limitadas de sus hijos para hablar castellano. Una madre comentó que, para ella, era notable que muchos niños y niñas, cuando se les pregunta algo en castellano, simplemente miran y sonríen, sin responder. Mencionó que su deseo era que los niños y las niñas

hablaran ambos idiomas con confianza, y que era responsabilidad de la escuela cumplir con esta tarea (NC 2013-06-23). Es importante notar, también, que las metas de los padres para la educación y el aprendizaje del castellano se enmarcaban dentro de metas más amplias del apoyo al bienestar de las comunidades kichwas. Como explicó un *apu* (líder) de la comunidad, así como es importante que los jóvenes salgan de las comunidades para estudio y empleo, también es necesario que vuelvan y apoyen a las comunidades y a la organización política napuruna (NC 2013-07-11).

### *Evaluando efectos y consecuencias para los maestros*

Los maestros eran sumamente conscientes de los contextos desiguales del uso del castellano y de la bilingüedad, debido a que la mayoría de ellos habían crecido en el Alto Napo. El maestro Daniel, por ejemplo, consideraba que la enseñanza del castellano a sus niños es “como un defensa personal para ellos” (E 2013-07-04) en contextos que predominantemente favorecen las habilidades orales y letradas en castellano. Enseña castellano a sus estudiantes para que puedan valerse por sí mismos en situaciones en que los de afuera tradicionalmente se aprovechan de los napuruna, engañándolos en transacciones —como la venta de madera, cerdos, y otros bienes materiales— por el mero hecho de “habla[r] mejor castellano”. Otros maestros enfatizaban el rol importante de la literacidad en castellano en el liderazgo kichwa, como, por ejemplo, en la Asociación de Padres de Familia (APAFA), o como medio de interacción local con oficiales del gobierno u otros actores de la sociedad civil desde afuera (E 2013-07-10), o para el estudio o empleo en ciudades (E 2013-07-05).

Los discursos de los maestros sobre el castellano como herramienta de autodefensa y liderazgo van acompañados de objetivos para la enseñanza y el aprendizaje del castellano específicos para cada grado, objetivos que compartían un énfasis en el desarrollo de habilidades de producción oral. El maestro Javier articuló su deseo de que sus estudiantes del primer grado “se expresen, que hablen, que participen en castellano hablando” (E 2013-07-16) y el maestro Pedro señaló que deseaba que sus estudiantes del cuarto grado “hablen castellano sin tener miedo” (E 2013-06-28). Los maestros, generalmente, consideraban sus clases de expresión oral como espacios para superar la timidez de los niños y sus habilidades limitadas en castellano. De esta manera, indexan una visión de los estudiantes como aprendices del castellano con dificultades permanentes, dada la poca presencia del castellano en sus hogares y en los grados inferiores. Por ejemplo, la maestra Renata explicó que la mayoría de los estudiantes tenía su primer y mayor encuentro con el castellano en el aula, “Porque más en la casa todo es su idioma, kichwa [...] vienen a la escuela y escuchan castellano, pero medio raro para ellos” (E 2013-07-10). El maestro Pedro estaba de acuerdo con esto, señalando que aun si los padres entienden el castellano, no lo hablan, lo cual no ofrece un apoyo para que sus hijos lo aprendan. Del mismo modo, los maestros notaban que el hecho de que en los grados

inferiores no se haya trabajado contenidos contextualizados ni relevantes en castellano tampoco apoyaba a que los niños superen su timidez para hablar castellano (E 2013-07-10; 2013-07-04).

A menudo, los maestros indexaban esta visión de aprendices del castellano con dificultades permanentes situados en una ecología de desigualdad lingüística en el hogar y el colegio. Para el maestro Pedro, algunos estudiantes eran más “quedados” que otros y no participaban en clase debido a dificultades para hablar el castellano. Por otro lado, los estudiantes que sí participaban eran “un poco más despiertos [...] son activos, y al toque [...] escuchando nomás aprenden cosas” (E 2013-06-28). Para el maestro Daniel, aprender a leer en castellano dependía del esfuerzo individual del estudiante: “Ya pues depende de ti, yo mis ojos no te voy a dar a ti, mi boca ni mi vocación tampoco, sino tú preocúpate, practica [...]” (E 2013-07-04). Los comentarios de los maestros recurrentemente reflejaban la ideología de que los estudiantes debían luchar para aprender el castellano, y que sus dificultades para adquirir y usar sus repertorios emergentes de lengua y literacidad recaían principalmente en su falta de participación y motivación.

Los maestros, también, invocaban esta concepción del estudiante como aprendiz del castellano con dificultades permanentes cuando recordaban sus propias experiencias de aprendizaje del castellano durante sus estudios:

Maestro Pedro: [en la secundaria] tuve problemas en entender algunas cosas, pero así he logrado a hablar el castellano [...] cuando salía a exponer algunos trabajos en secundaria allí se aprende bastante [...] [en] la educación superior [...] habían como cuatro pueblos que poco hablaban el castellano [...] habían unas dificultades en el castellano y así hemos logrado aprender. (E 2013-06-28)

En la experiencia del maestro Pedro, aprender el castellano significa aprender a *hablar* el castellano, lo cual se logra mediante presentaciones orales e interacciones con otros, sobretodo, otros que no hablan kichwa. Muy poco de su aprendizaje se lo atribuía a un enfoque educativo o una pedagogía del castellano como L2. El maestro Pedro afirma haber *aprendido* el castellano mediante la lucha y la práctica, y no por haber sido *enseñado* este idioma.

Mediante nuestra exploración de la ecología local del lenguaje en el Alto Napo, vemos, entonces, que las prácticas comunicativas y educativas alrededor de la enseñanza y aprendizaje del castellano se encuentran enmarcadas dentro de contextos de colonialidad y resistencia, y por las experiencias e ideologías de los maestros. Además, dichas prácticas están encuadradas dentro de metas más amplias de mayor representación política y bienestar socioeconómico para las comunidades kichwa. A continuación, nuestro monitoreo ilumina cómo los maestros en estos contextos dan sentido a las continuidades de la biliteracidad al transformar sus objetivos pedagógicos en prácticas del aula.

## *Escala 2: prácticas comunicativas del aula*

Comenzamos por describir, analizar e interpretar dos viñetas etnográficas representativas de las prácticas de aula observadas en el Alto Napo. El maestro Pedro, quien enseñaba el cuarto grado, había comenzado su carrera como docente cinco años atrás, tras graduarse del Programa Formabiap. El maestro Eric, quien enseñaba una clase de tercero y cuarto grado, había comenzado a enseñar cuatro años atrás y no había asistido a un programa de formación bilingüe.

### *Describiendo una sesión del maestro Pedro*

#### Viñeta 1: Haciendo una canoa

Los alumnos se sientan en un semicírculo, mirando hacia la pizarra. El maestro Pedro comienza comentando al grupo “aquí hablamos el kichwa cien por ciento, el problema está en castellano”. Ha preparado un afiche que muestra a un hombre haciendo una canoa, el cual cuelga en la pizarra (Figura 2). Su plan es que los alumnos describan las actividades que observan en el afiche de manera oral y en castellano. Pregunta al grupo cómo elaboran sus padres una canoa y, durante los siguientes 45 minutos, la interacción se lleva a cabo de la siguiente manera:

- 1 MP (Maestro Pedro): ...qué cosa primero se debe hacer?  
O sea se debe?
- 2 A (Alumno/a): (bajo) pedir
- 3 MP: pedir al?
- 4 A: dueño
- 5 MP: dueño
- 6 A: (voz baja) del cedro
- 7 MP: del?
- 8 A: cedro
- 9 MP: árbol, cedro, ya? No vas a cortar por gusto así cortando cortando porque si cortamos así se va rom-?
- 10 As (alumnos): -per
- 11 MP: -per, al momento que caiga la tierra se va?
- 12 A: [romper]
- 13 MP: [rajarse]

Los alumnos responden a las preguntas del maestro, a veces, de manera individual y en castellano; y, otras veces, en coro de manera conjunta. El maestro Pedro, también, realiza algunos juegos con la clase. En uno de estos juegos, los alumnos se sientan formando un círculo y cada uno elige una fruta. Uno de los alumnos se para en el centro del círculo y dice la

frase “El pájaro pícaro loco picó un/una [nombre de una fruta]”. El alumno que eligió la fruta mencionada ahora lidera el juego. Después de los juegos, el maestro Pedro pide al grupo que trabajen en parejas, y escriban una oración o un párrafo sobre lo que observaron en el afiche, además de incluir un dibujo (NC y A 2013-06-26).

Figura 2  
Afiche usado por el maestro Pedro



Tomando en cuenta las maneras en las que la competencia comunicativa en castellano es desarrollada, la primera actividad, que consiste en la tarea de narrar los pasos para elaborar una canoa, busca apoyar a los alumnos en el desarrollo de preciadas habilidades productivas y orales en castellano. La

actividad también incorpora los conocimientos previos de los estudiantes, debido a que el maestro considera las prácticas discursivas locales utilizadas en esta tarea, las maneras de cortar un árbol (líneas 1 y 9), y los diferentes usos que tienen las canoas (no mostrado en la viñeta). De esta manera, promueve una oportunidad para que los alumnos hagan uso de contenidos (kichwas) minorizados y vernaculares. Además, el maestro Pedro plantea preguntas para que los estudiantes describan el afiche usando su propia variedad del castellano, el castellano amazónico peruano (Jara Yupanqui, 2012). Asimismo, propicia el uso de recursos multimodales al utilizar tanto ilustraciones como texto escrito y al emplear juegos que buscan ayudar a sus alumnos a relajarse. A través de estas prácticas, el maestro se sirve de contenidos y medios de la bilingüedad menos hegemónicos para validar los recursos que los estudiantes kichwa traen a la escuela, además de proporcionar andamiajes para el aprendizaje de la L2.

### *Analizando e interpretando los significados sociales para los participantes*

Sin embargo, los esfuerzos del maestro Pedro relativos a un enfoque comunicativo coexisten con prácticas que limitan las oportunidades de participación de los alumnos en la tarea comunicativa. El tipo de preguntas del maestro —un claro ejemplo del patrón iniciación-respuesta-evaluación en la toma de turnos (Rymes, 2010)— le permite ser poseedor de conocimiento y autoridad que determina qué cuenta como una contribución válida, una postura consistente con el enfoque escolar tradicional en contenidos descontextualizados. De manera similar, se observa un enfoque de desarrollo centrado en el castellano productivo y oral, sin oportunidad de echar mano a prácticas lingüísticas locales, como el uso del kichwa. Ello se ve reflejado en la manera en que la participación de los alumnos se encuentra restringida por el tipo de preguntas formuladas por el maestro. Además de caracterizarse por ser preguntas que cuentan con respuestas conocidas, el maestro delimita las respuestas de los alumnos al anticipar y señalar sus respuestas (líneas 1, 3 y 9); al brindarles el artículo o la preposición que antecede al sustantivo (línea 3); y, a veces, al coincidir con sus respuestas de manera simultánea (líneas 12-13). Este patrón de preguntas posiciona a los alumnos como animadores de las respuestas esperadas por el docente (Goffman, 1979) y no como aprendices del castellano que co-construyen conocimientos a través de la interacción.

Asimismo, se debe considerar que la sesión no incluye el modelaje de las frases y expresiones comunicativas deseadas. Hacia el final, las observaciones que el maestro Pedro hace del grupo lo llevan a modificar *cómo* (i.e. a través de qué habilidades lingüísticas) y *a través de qué medios* los alumnos lograrán la tarea comunicativa. El maestro modifica la tarea original de producción oral optando por una tarea escrita y multimodal. Así, les permite a los alumnos trabajar de manera colaborativa, y usar los dibujos y el medio escrito para describir el proceso de elaborar una canoa. Aunque las prácticas letradas y escritas ciertamente pueden actuar como puentes significativos para el desarrollo de la

producción oral, la tarea inicial que buscaba desarrollar habilidades orales y productivas en castellano no es retomada. De cierta manera, la tarea es adaptada en función de lo que el maestro Pedro percibe como dificultades de sus alumnos para producir el castellano oralmente.

### *Describiendo una sesión del maestro Eric*

#### Viñeta 2: Un sajino

El maestro Eric se encuentra en el centro del aula y explica a los alumnos que hoy hablarán sobre un animal, dándoles pistas sobre este animal, dónde vive, qué come y dónde se baña. Los estudiantes rápidamente adivinan que se trata de un sajino. Eric les muestra un dibujo de un sajino, que incluye el siguiente texto en la parte inferior: “¿Qué animal es esto? Es un sajino” (Figura 3). Durante el resto de la sesión, el maestro le pide al grupo que junto a él repitan esta combinación de pregunta y respuesta, y, luego, les pide repetir la pregunta y la respuesta oralmente y sin su apoyo, de manera individual y grupal. A continuación, el maestro le pide a cada uno de sus 32 estudiantes que se paren y de manera individual les plantea la pregunta “¿Qué animal es esto?”, la cual tienen que repetir siguiendo su ejemplo. Las respuestas de los alumnos oscilan entre “¿qué animal esto?”, “¿qué animal es esto?” y “¿qué es animal?”. El maestro Eric repite las preguntas que no se asemejan a la suya y les pide a los alumnos repetir la frase que él modela una y otra vez, reprendiendo a los que son muy callados para que hablen con más fuerza y exhortando a los que se cubren las caras o la boca con las manos que mantengan sus brazos pegados a su cuerpo. (NC 2013-06-20)

Figura 3  
Imagen del sajino usado en clase de Eric



*Fuente:* Foto tomada por F. Kvietok Dueñas.

De manera similar a las prácticas observadas en la sesión del maestro Pedro, Eric comienza por favorecer una tarea enfocada en prácticas orales y productivas en castellano eligiendo hablar de un tema que el grupo conoce. De este modo, abre un espacio para contenidos de bilingüedad tradicionalmente menos hegemónicos. En contraste con el maestro Pedro, quien modifica la forma en que la competencia comunicativa es desarrollada en su clase, el maestro Eric no modifica la tarea comunicativa ni el medio a través del cual esta se va a lograr. En su lugar, toda la sesión es un esfuerzo continuo por superar las dificultades evidentes de sus alumnos con la tarea comunicativa y por lograr el objetivo planteado de producción oral.

#### *Analizando e interpretando los significados sociales para los participantes*

Aunque los alumnos en el grupo del maestro Eric participan de manera individual y grupal, el profesor sigue en control del habla, y genera la mayor parte del conocimiento sobre el tema tratado. Él presta mucha atención a la forma del mensaje, lo cual se refleja en su planificación de la sesión (NC 2013-06-20). Eric urge a los estudiantes a pronunciar la pregunta y la respuesta de manera completa, y con un volumen y comportamiento corporal particular. Las prácticas de corrección implican reformulaciones y correcciones más explícitas, mediante las que se le dice al grupo específicamente qué decir. Al igual que la sesión del maestro Pedro, poco o nada de kichwa oral o escrito es utilizado, lo

cual privilegia las modalidades orales productivas y la segunda lengua en el desarrollo de la biliteracidad. En la sesión del maestro Eric, algunos de los errores producidos por sus alumnos, como el uso inapropiado o la falta de artículos o el orden de las oraciones, pueden ser ciertamente influenciados por las diferencias lingüísticas estructurales entre el kichwa y el castellano. Sin embargo, estas diferencias no son consideradas en la sesión.

*Evaluando los efectos educativos para los estudiantes:  
Pedagogías para superar y adaptarse a la timidez percibida de los alumnos*

Las prácticas de enseñanza ilustradas en las viñetas anteriores apuntan a que las maneras en las que ambos maestros dan sentido a los contextos, los contenidos, los medios, y al desarrollo en la enseñanza del castellano como segunda lengua son guiadas por ideologías de adaptación y superación a la timidez y dificultades que perciben en sus alumnos. Las ideologías de adaptación se encuentran reflejadas en las prácticas que brindan andamiajes para minimizar el fracaso de los alumnos para completar la tarea comunicativa propuesta<sup>9</sup>. La toma de turnos del maestro Pedro, que constaba de preguntas con respuestas ya conocidas, al igual que su decisión de modificar la presentación oral por una actividad de dibujo y escritura pueden ser interpretadas como prácticas de adaptación, en la medida que brindan oportunidades para que los alumnos participen o, al menos, se mantengan ocupados, lo cual evita que los estudiantes no completen las tareas planteadas o fracasen en su realización. Sin embargo, no brinda oportunidades significativas para el desarrollo oral del castellano, lo cual es el propósito de la actividad y de la clase de castellano. Las prácticas de adaptación, asimismo, incluían el uso de juegos lingüísticos y canciones con poca conexión con el tema de la sesión, y los estudiantes mostraban poca comprensión de lo que cantaban o de las letras de las canciones (NC 2013-06-19). A pesar de que los juegos lingüísticos y las canciones pueden ser utilizados de manera provechosa para apoyar el aprendizaje de una segunda lengua y no necesariamente reflejan prácticas de adaptación, este fue el uso que mayormente se observó.

En contraste, un enfoque que busca superar la supuesta timidez o las dificultades de los alumnos no está principalmente enfocado en permitir que los estudiantes logren sobrellevar las sesiones, sino que los empuja a que logren la tarea en cuestión o produzcan el lenguaje deseado. El uso de prácticas o ejercicios de repetición que formaban parte de la sesión del maestro Eric ejemplifica este enfoque. Las prácticas de enseñanza que buscaban superar las dificultades percibidas de los alumnos también contaban con un fuerte enfoque en la forma del mensaje —tanto la forma lingüística como el comportamiento corporal asociado con la realización exitosa de una tarea—. Por ejemplo, gran parte de las observaciones de Eric se centraban en corregir el volumen de la voz y la

9. Al respecto, se puede consultar Hornberger y Chick (2001) sobre “*safe-talk*”.

postura de sus alumnos, sin ningún o muy poco énfasis en la comprensión del mensaje de sus estudiantes.

Las prácticas con un enfoque en la superación y la adaptación de la supuesta timidez y las dificultades percibidas en los estudiantes también pueden coexistir en una misma sesión. En una sesión de segundo grado del maestro Daniel, los alumnos comenzaron participando en diálogos introductorios, acompañados por prácticas de repetición. La sesión comenzó con el maestro Daniel modelando la frase “¿Cómo se llama tu papá o tu mamá?”. Sin embargo, cuando fue el turno de la primera pareja de estudiantes de repetir esta misma frase frente al salón, se preguntaron lo siguiente “¿Cómo te llamas?”. El maestro Daniel no intervino y permitió que el diálogo entre la pareja continúe (NC 2013-07-02).

De esta manera, la misma sesión reflejó ideologías tanto de superación, al ofrecer un formato de participación de repetición familiar para los estudiantes, y de adaptación, al dejar de lado la frase que se buscaba desarrollar por otra ya conocida y practicada múltiples veces. Dado que las presentaciones personales y los saludos eran el enfoque constante de las sesiones del primer, segundo y tercer grado, las actividades que volvían a revisar frases relacionadas con estas prácticas permitían a los alumnos realizar las tareas planteadas, aunque sin proveerles de suficientes oportunidades para expandir sus habilidades de producción y comprensión oral en su L2. En esa medida, aunque las prácticas comunicativas inspiradas en ideologías de superación y adaptación pueden hacer uso de contenidos familiares para los estudiantes y de medios visuales que complementan a las interacciones orales y escritas, estas prácticas finalmente menoscaban el desarrollo de la biliteracidad en otras maneras.

A continuación, consideramos el potencial del monitoreo etnográfico colaborativo informado por las continuidades de biliteracidad para apoyar a los docentes a reflexionar críticamente sobre sus prácticas comunicativas del aula.

### ***Escala 3: Construyendo pedagogías de la voz***

Vemos al monitor etnográfico como un actor social que puede involucrarse en influir en las desigualdades lingüísticas. Una de las fortalezas del monitoreo etnográfico es que su método no es predeterminado, sino que se afina al contexto local (Hymes, 1980). En el caso del Alto Napo, el involucramiento tomó la forma de colaboración con los maestros para desarrollar lo que aquí llamamos “pedagogías de la voz”, es decir, pedagogías que crean condiciones para que la voz estudiantil indígena se desarrolle y florezca (Hornberger, 2006). Sugerimos que un modo de realizar esta pedagogía es apoyar a los estudiantes en la negociación de los múltiples puntos de las continuidades de la biliteracidad mientras desarrollan sus habilidades comunicativas en la segunda lengua.

La colaboración entre la monitora y los maestros surgió durante un período de dos meses e implicó una negociación continua de sus roles y las estructu-

ras participativas. Durante el primer taller para maestros que Kvietok Dueñas realizó, dirigió una serie de actividades con un enfoque en la práctica pedagógica investigativa. Al concluir el taller, se sintió decepcionada por no haber logrado el nivel de autorreflexión que esperaba. Tampoco, observó que los maestros aplicaran algunas de las prácticas pedagógicas que habían discutido en sus aulas (NC 2013-06-19). Con el tiempo, comenzó a darse cuenta de que sus nociones de participación y las de los maestros diferían. Mientras que, para ella, su rol como monitora era escuchar y dialogar con los maestros acerca de sus prácticas de enseñanza de la segunda lengua, los maestros esperaban, más bien, que ella les demostrara algunas de estas prácticas. Este hallazgo no fue un proceso lineal ni inmediato, sino emergente, en el curso de las entrevistas y observaciones de aula que realizaba. Gradualmente, Kvietok Dueñas asumió roles más activos, no solo en respuesta a los pedidos de los maestros, sino también debido a su creciente entendimiento de las experiencias de los maestros con el proceso de acompañamiento y a su propia reflexión sobre cómo modelar prácticas sin impedir a los maestros que desarrollen sus propias didácticas.

Para ilustrar cómo aplicamos la noción de las pedagogías de la voz, describimos una clase modelo del castellano como L2, y la analizamos e interpretamos empleando las continuidades de la biliteracidad. Luego, recurrimos a las conversaciones y reflexiones sobre planificación y enseñanza que sostuvieron Kvietok Dueñas y los maestros para evaluar la construcción de pedagogías de la voz. Puesto que fue un proyecto breve, el monitoreo etnográfico no incluyó un seguimiento posterior a las aulas de los maestros.

### *Describiendo la clase modelo*

#### Viñeta 3: Compra y venta con comerciantes del río

Basándose en observaciones etnográficas del uso del castellano en el Alto Napo y en conversaciones con estudiantes, Kvietok Dueñas planificó una sesión modelo con el tema de las transacciones con comerciantes del río, la cual implementó en el cuarto, quinto y sexto grado en colaboración con los maestros. En la sesión modelo, como paso previo a los diálogos de compra y venta, los estudiantes generaban una lista de artículos de venta, dividiéndolos en dos grupos de acuerdo con el determinante masculino o femenino que llevaban, e. g. un cartucho (m.) o una linterna (f.). Esta actividad provocaba una reflexión, guiada por la monitora y el maestro, sobre las diferencias entre las lenguas, dada la existencia de determinantes en castellano, figura que no existe en kichwa. Preguntas como “¿Observaron diferencias entre el castellano y el kichwa?”, “¿Es importante utilizar estos artículos en castellano?”, “¿por qué sí/no?” y “¿Qué estrategias podemos utilizar para aprenderlos?” enmarcaron la sesión.

Luego, los estudiantes realizaron un juego de roles, en escenas de compra y venta con comerciantes del río de varios artículos que habían generado a partir de su propio conocimiento de los encuentros, haciendo uso del guion de diálogo escrito y ensayado por la monitora, o desarrollando sus propios diálogos. De acuerdo con el grado escolar, existían diferencias de duración y complejidad del diálogo, como también de las actividades de andamiaje y refuerzo. Durante las clases modelo, Kvietok Dueñas y los maestros incluían actividades en pares y también oportunidades para participar en ambas lenguas. Las discusiones en grupos pequeños facilitaban que los estudiantes se escucharan y comunicaran entre sí, tomando diferentes roles que implicaban destrezas comunicativas tanto de comprensión como de expresión. Al final, cuando los estudiantes reportaban sus trabajos a la clase entera, se enfatizaba la participación oral con apoyo (opcional) de material escrito.

### *Analizando e interpretando los significados y patrones emergentes para los maestros*

Las pedagogías de la voz descritas incluyen estrategias que ejercen las capacidades de los alumnos a lo largo de cada una de las continuidades de bilingüedad, y que visibilizan y rompen el desbalance hegemónico del poder que favorece un extremo de cada continuidad sobre otro. Por ejemplo, en cuanto a los contenidos y los contextos de la bilingüedad, el intento de atender a la voz estudiantil implicaba que la monitora y los maestros consideren qué situaciones y contenidos serían lo más propicios para el desarrollo de destrezas productivas orales en la lengua dominante. En la clase modelo, los alumnos habían aprovechado la actividad conocida de la compra y venta con comerciantes del río y sus prácticas comunicativas relevantes. Además de eso, habiendo antes reflexionado sobre cómo el desarrollo de la bilingüedad puede sufrir aún cuando se incluye contenido local y medios visuales, los maestros y Kvietok Dueñas emplearon actividades que apuntaban hacia el empleo de estructuras participativas (Philips, 1972) más interactivas, apoyando a las continuidades L1-L2, orales-escritas, de comprensión y expresión en el desarrollo de la bilingüedad. Así, en la clase modelo, se veía un cambio hacia estructuras participativas que colocaban a los estudiantes en roles de oyentes, participantes y creadores expertos de saberes. Asimismo, la clase ofrecía andamiajes para el aprendizaje de ciertas frases específicas en la L2, tanto en forma oral como escrita. En materia de las continuidades de los medios de bilingüedad, se buscaba provocar una reflexión metalingüística en la clase sobre el kichwa y el castellano: se preguntaba explícitamente acerca de diferencias y similitudes entre las lenguas, y se fomentaba la reflexión sobre el aprendizaje de lenguas.

*Evaluando la clase modelo en colaboración con los maestros kichwas*

La clase modelo conducía a diálogos entre Kvietok Dueñas y los maestros sobre posibles escenarios de futuras pedagogías de la voz en sus contextos. En este punto, planteamos una breve reflexión y evaluación: ¿en qué medida se podría decir que la clase modelo conducía a los maestros hacia nuevos entendimientos?

En relación con los contextos y los contenidos de la biliteracidad: en las sesiones y talleres subsecuentes a la clase modelo, los maestros comentaban a menudo que las múltiples situaciones de interacción comunicativa diaria podrían servir de materia para clases futuras, incluido el uso del castellano por los alumnos cuando jugaban fútbol y vóleibol, así como el uso del castellano en asambleas comunales, la radio y visitas a la posta médica. Las actividades del monitoreo propician que los maestros exploren estilos comunicativos típicos de la vida diaria de los alumnos para el desarrollo de la biliteracidad, que consideren las audiencias y los propósitos comunicativos que son significativos para ellos y sus alumnos, y que tomen en cuenta cómo esto se relaciona con los usos de la lengua dominante en la comunidad y con sus objetivos de aprendizaje de lenguas.

La concientización crítica del lenguaje puede apoyar a que maestros y alumnos reflexionen sobre las ideologías subyacentes a sus propias prácticas comunicativas y las de la comunidad, y así conducir a su mayor entendimiento de cómo es que “las prácticas comunicativas contribuyen al mantenimiento o la resistencia de representaciones particulares del mundo y de las relaciones del poder” (Clark y Ivanic, 1999, p. 67). La postura de una conciencia crítica en las actividades del monitoreo creó oportunidades en las que los maestros consideraron instancias de discriminación lingüística, contextos contenciosos del uso del castellano en las comunidades kichwa, y las ventajas y desventajas del bilingüismo. En los talleres, los maestros formulaban preguntas guía para diálogos futuros en sus aulas: ¿cómo interactuamos nosotros/nuestras familias con los comerciantes del río?, ¿cuales son algunos retos que enfrentamos?, ¿qué quisiéramos cambiar?, ¿por qué y para qué son importantes el castellano y el kichwa en nuestras comunidades y afuera?, ¿cuándo y cómo fue el inicio de la educación bilingüe kichwa?

En relación con el desarrollo y los medios de la biliteracidad: otro resultado de nuestra evaluación colaborativa con los maestros fue su mayor interés en implementar estrategias participativas enfocadas en el alumno, no solo en la clase de castellano sino a través de todo el currículo, extendiendo las posibilidades para el desarrollo de la biliteracidad en toda la escolaridad. Otras estrategias incluyeron el reemplazo del énfasis en frases sueltas por el uso de diálogos significativos, y la planificación de una secuencia de clases de castellano L2 en vez de clases sueltas. Otra observación compartida entre la monitora y los maestros fue la necesidad de ir más allá de planificar las clases del castellano L2 grado por grado, y, en cambio, planificar de acuerdo con los diferentes niveles del desarrollo del castellano, debido a que existen múltiples niveles dentro del mismo grado.

Los maestros y Kvietok Dueñas también tomaron en cuenta cómo comentarios referentes a la supuesta timidez de los alumnos y sus dificultades permanentes con el castellano, y las reprimendas verbales podrían transformarse en diálogos constructivos acerca del aprendizaje de lenguas. Juntos generaron preguntas como las siguientes: ¿cómo aprendemos?, ¿qué nos hace sentir confianza o ansiedad al aprender el castellano?, ¿cómo aprendieron el castellano nuestros maestros y padres? Esta reflexión metalingüística abrió oportunidades para que los docentes compartieran sus trayectorias de desarrollo de la bilingüedad. Este diálogo subrayó la diversidad de sus trayectorias y los alentó a considerar cómo podrían movilizar y utilizar esa diversidad en sus aulas como vehículo de reflexión sobre procesos de aprendizaje del castellano.

El mapeo de la enseñanza de la bilingüedad en colaboración con los maestros puede apoyar a evaluar y desarrollar prácticas pedagógicas localmente enraizadas que abran oportunidades para que los alumnos se expresen y sean escuchados en sus aulas actuales, así como en los muchos contextos que navegan y navegarán en el futuro. Emplear pedagogías de la voz en la enseñanza de bilingüedad en contextos poscoloniales de la educación bilingüe no implica simplemente de la lengua de instrucción —en este caso, el castellano o la lengua indígena—, sino abordar las jerarquías de poder y las ideologías lingüísticas locales, al mismo tiempo que se abordan las aspiraciones y los propósitos locales del bilingüismo.

### **Implicancias: Mapeando y reencaminando la enseñanza de bilingüedad hacia las pedagogías de la voz en contextos indígenas**

Nuestro mapeo de la enseñanza de bilingüedad en ciclos iterativos del monitoreo etnográfico hymesiano —atravesando las ecologías locales de desigualdad lingüística, las prácticas comunicativas del aula, y la creación de pedagogías de la voz— ha iluminado cómo los maestros bilingües kichwas negociaron las continuidades de la bilingüedad a medida que transformaban sus objetivos de enseñanza de castellano como segunda lengua en prácticas en el aula. En nuestro mapeo de las ecologías lingüísticas del Alto Napo, vimos que las prácticas educativas y comunicativas en kichwa y en castellano se encontraban enmarcadas dentro de contextos de colonialidad y resistencia por las experiencias e ideologías de aprendizaje de lenguas de los maestros, y por metas más amplias de representación política y bienestar socioeconómico para las comunidades kichwa.

Mapeando las prácticas comunicativas del aula, exploramos en qué medida el énfasis que ponían los maestros en diferentes puntos de las continuidades de bilingüedad en sus clases apoyaba los objetivos de desarrollo de capacidades productivas orales en castellano en sus alumnos y así cumplían las necesidades comunicativas comunitarias. También, consideramos hasta qué punto sus pedagogías inspiradas en ideologías de superación y adaptación a la supuesta

timidez o falta de motivación de sus alumnos, paradójicamente, podían tener el efecto inesperado y no deseado de mantener en vez de contrarrestar la visión de los alumnos como aprendices del castellano con dificultades continuas. Si bien es cierto que el desarrollo de capacidades comunicativas orales en castellano de los alumnos estaba en proceso, que ellos experimentaban dificultades en este proceso, y que encontraban muy poco refuerzo para el castellano fuera del colegio, queremos recalcar que las pedagogías de sus maestros también podían contribuir a las dificultades a las que se enfrentaban permanentemente. En nuestro mapeo de la implementación y evaluación de una clase modelo, señalamos cómo las prácticas comunicativas del aula pueden ser reencaminadas hacia un mejor aprendizaje para los alumnos.

El mapeo etnográfico no es un proceso lineal ni carece de desafíos. Hemos tratado de ilustrar y enfatizar los procesos y significados iterativos, cíclicos, multinivelados, emergentes y cambiantes del monitoreo, mapeo, y colaboración. Asimismo, hemos buscado abogar por la importancia y necesidad de una reflexión continua a lo largo del proceso. Una comprensión acumulativa —en torno a cómo los roles son negociados por los monitores y los participantes, cómo las diferentes estructuras de participación pueden cerrar o abrir vías de colaboración, y cómo las diversas dinámicas pueden incluir o excluir a actores y significados— enriquece nuestro empeño colectivo de mapear y reencaminar la enseñanza de biliteracidad hacia la justicia educativa en contextos indígenas.

Existen tensiones y desigualdades significativas y profundamente arraigadas en la enseñanza de lenguas mayoritarias a alumnos indígenas en contextos poscoloniales. Mapear la enseñanza con el monitoreo etnográfico a través de las continuidades de biliteracidad, sugerimos, es una manera prometedora de avanzar hacia la creación de pedagogías de la voz que apoyen a los alumnos minorizados en su aprendizaje de lenguas mayorizadas.

## Agradecimientos

En primer lugar, queremos agradecer a los maestros kichwas de la red Cebes del Alto Napo por su generoso compartir, tanto de su práctica docente como de su tiempo. Asimismo, agradecemos el apoyo del equipo de Formabiap en Iquitos para facilitar esta investigación. Estamos agradecidas con la audiencia del VI Simposio Internacional de Bilingüismo y Educación Bilingüe de Latinoamérica realizado en Lima, Perú, donde presentamos este trabajo por primera vez. Reconocemos el apoyo del Graduate School of Education Dean's Summer Research Funding, que financió el trabajo de campo de nuestro estudio. Finalmente, apreciamos mucho y agradecemos el apoyo del comité de esta revista y de las editoras de *Anthropology and Education Quarterly* para publicar este trabajo en su versión en castellano.

## Referencias bibliográficas

- Aideseep (2013). *Organizaciones Kichwas del Napo emiten pronunciamiento y reclaman inicio de procesos de consulta*. Aideseep.
- Aikman, S. (1999). *Intercultural Education and Literacy: An Ethnographic Study of Indigenous Knowledge and Learning in the Peruvian Amazon*. Philadelphia: John Benjamins.
- Ashanga Jota, G., Vera, R. E., San Román, G. y Tushupe, L. (1990). Catorce años de educación bilingüe en la Amazonía: Análisis y perspectiva. *Amazonía Peruana*, 10(18), 53-66.
- Clark, R. y Ivanic, R. (1999). Editorial. Raising critical awareness of language: A curriculum aim for the New Millennium. *Language Awareness*, 8(2), 63-70.
- De Korne, H. y Hornberger, N. H. (2017). Countering unequal multilingualism through ethnographic monitoring. En M. Martin-Jones y D. Martin (Eds.), *Researching multilingualism: Critical and ethnographic approaches* (pp. 247-58). New York: Routledge.
- Goffman, E. (1979). Footing. *Semiotica*, 25, 1-29.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66(6, II), 137-153.
- Hornberger, N. H. (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research*, 59(3), 271-96.
- \_\_\_\_\_. (1990). Creating successful learning contexts for bilingual literacy. *Teachers College Record*, 92(2), 212-29.
- \_\_\_\_\_. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27-51.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. (2006). Voice and biliteracy in indigenous language revitalization: Contentious educational practices in Quechua, Guarani, and Māori contexts." *Journal of Language, Identity, and Education*, 5(4), 277-92.
- \_\_\_\_\_. (2009). Hymes's linguistics and ethnography in education. *Text & Talk: An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 29(3), 347-58.
- \_\_\_\_\_. (2014). On not taking language inequality for granted: Hymesian traces in ethnographic monitoring of South Africa's multilingual language policy. *Multilingua*, 33(5/6), 625-47.
- Hornberger, N. H. y Chick, J. K. (2001). Co-constructing school safetime: Safetalk practices in Peruvian and South African classrooms. En: M. Heller

- y M. Martin-Jones (Eds.), *Voices of authority: Education and linguistic difference* (pp. 31-55). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Hornberger, N. H. y Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. [Fourteen years of bilingual education in the Amazon: Analysis and prospects.] *Language and Education: An International Journal*, 14(2), 96-122.
- Hymes, D. H. (1980). *Language in education: Ethnolinguistic essays*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Hymes, D. H. (Ed.) (1981). *Ethnographic monitoring of children's acquisition of reading/language arts skills in and out of the classroom: Final Report to the National Institute of Education*, Philadelphia. Recuperado de la base de datos ERIC (ED208096).
- Jara Yupanqui, I. (2012). Peruvian Amazonian Spanish: Linguistic variation, language ideologies and identities. *Sociolinguistic Studies*, 6(3), 445-469.
- Jung, I. y López, L. E. (eds.) (2003). *Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kvietok Dueñas, F. (2015). Negotiating ideological and implementational spaces for Indigenous languages in Peru. *Working Papers in Educational Linguistics*, 30(1), 21-41.
- Medina, D. (2009). Construyendo comunidades y escuelas para el bien estar - Cebes. *KÚUMU*, 8, 18-21.
- Mercier, J. M. (1983). El Kichwa del Napo. En A. Corbera (Ed.), *Educación y lingüística en la Amazonía peruana* (pp. 28-64). Lima: CAAAP.
- Philips, S. (1972). Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom". In C. Cazden, V. John and D. Hymes (eds.), *Functions of Language in the Classroom* (pp. 370-394). New York: Teachers College Press.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, eurocentrism and Latin America. *Nepantla: Views from the South*, 1(3), 533-580.
- Ruiz, R. (1997). The empowerment of language-minority students. En A. Darder, R. D. Torres and H. Gutiérrez (Eds.), *Latinos and education: A critical reader* (pp. 319-328). New York, NY: Routledge.
- Rymes, B. (2010). Classroom discourse analysis: A focus on communicative repertoires. En N. H. Hornberger y S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 528-546). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Trapnell, L. (2010). *Informe Final de Consultoría Evaluación Intermedia del Proyecto: "Construyendo una propuesta pedagógica para los pueblos indígenas amazónicos (2008-2011)"*. Documento interno, Formabiap.
- Van der Aa, J. y Blommaert, J. (2011). Ethnographic monitoring: Hymes's unfinished business in educational research. *Anthropology and Education Quarterly*, 42(4), 319-334.

## Educación y ciudadanía: Una mirada político-social para ir más allá del moralismo y los lugares comunes

Reseña sobre Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good* (Kindle). New York: Teachers College Press.

***César Guadalupe***

---

Profesor-Investigador de la Universidad del Pacífico (Perú)  
ca.guadalupe@up.edu.pe

En este volumen de breve extensión y escrito de una forma muy accesible, el educador Joel Westheimer aborda un tema de profundo interés para todos aquellos interesados en el sentido que la experiencia educativa ha de tener en las sociedades contemporáneas: de qué forma la experiencia escolar puede educar para el desarrollo y el sostenimiento de una sociedad democrática. El texto parte de la premisa de que la formación ciudadana para la democracia debe ser el eje central de la labor educativa, y que esta refiere a las capacidades para la reflexión y el pensamiento crítico, así como para la participación en los asuntos públicos.

Para el autor, la formación ciudadana reposa en tres elementos fundamentales. El primero corresponde a un sentido de responsabilidad personal que, sin embargo, puede perfectamente ser subrayado desde visiones no democráticas de las personas que lo asociarían únicamente con una orientación hacia el cumplimiento de obligaciones externamente prescritas o alguna forma de aceptación de la autoridad. Todo ello torna necesario el segundo elemento: dicha responsabilidad debe siempre estar asociada al ejercicio de la libertad y del pensamiento crítico; no puede limitarse a afirmar el sentido individual de la responsabilidad, sino que debe enfatizar los aspectos asociados a nuestra socialidad y, por ello, la importancia de asumir responsabilidad por los asuntos públicos, lo que se traduce en participación. Lo anterior cobra sentido a partir del tercer y último elemento: una perspectiva que combina la preocupación por el ejercicio de la libertad (y responsabilidad) personal y la participación en lo público con una visión de justicia que evita la tendencia individualista en aras de una afirmación de nuestra existencia como colectividad.

Para llegar a estos planteamientos, Westheimer parte por reseñar su propia experiencia como docente (capítulo 1) y de constatar (capítulo 2) que el desarrollo del pensamiento crítico es objeto de fuerte presión por un conjunto amplio de agentes que crecientemente ven a la escuela como una herramienta para el “éxito”. A partir de dicha presión, se prioriza algunas áreas instrumentales o se despoja a la historia de elementos contestatarios. De este modo, el currículo no solo se estrecha, sino que también se sesga. Consecuentemente, se descuida el desarrollo del potencial y los talentos de las personas, incluidos los aspectos vinculados a la vida ciudadana, salvo en espacios de élite, con lo que se refuerza las inequidades. Al mismo tiempo, el autor plantea que las crecientes presiones sobre el trabajo docente, asociadas a discursos que subrayan la rendición de cuentas y el énfasis en prioridades impuestas desde fuera de la escuela, contribuyen con el debilitamiento de la reflexión crítica (capítulo 3) y merman el carácter profesional de la docencia (capítulo 4).

Posteriormente, Westheimer constata que hay diversas nociones y expectativas acerca de lo que ha de entenderse por educación ciudadana (capítulo 5). Su foco en la experiencia norteamericana lo lleva a subrayar que no se trata fundamentalmente de la formación “cívica” muy asociada al cumplimiento y el ajuste a las normas sociales, sino que la pregunta fundamental sobre lo que representa la educación en ciudadanía implica preguntarse por cuál es la idea de democracia que se busca promover.

A partir de este recorrido, Westheimer determina los tres elementos fundamentales antes mencionados (capítulos 6 y 7), y plantea la necesidad de revisar casos e ilustraciones sobre prácticas de aula que promueven aprendizajes ciudadanos (capítulo 8). En paralelo, provee guías para docentes y padres, que son reforzadas por un esfuerzo por desmontar algunas ideas o “mitos” que se han instalado recientemente en la cultura escolar.<sup>1</sup> La revisión de estos mitos permite al autor ilustrar elementos clave de la formación ciudadana e identificar (en el capítulo final) un conjunto de requisitos que la labor de enseñanza-aprendizaje requiere satisfacer para promover en los estudiantes el pensamiento autónomo y crítico, así como la habilidad para fomentar cambios que afirmen y desarrollen el carácter democrático de las sociedades.

Así, el texto otorga una interesante y útil organización de los problemas vinculados con la educación ciudadana. Sin embargo, cabría preguntarse por algunos elementos omitidos por el autor que son centrales a esta intencionalidad de la educación. Por un lado, es importante subrayar el doble carácter de la ciudadanía en tanto comportamiento ciudadano que porta o hace concretos valores y principios democráticos esenciales. Este doble carácter implica que la ciudadanía es tanto la condición de pertenencia de una persona a una comunidad política democrática como una forma de vincularnos con los demás integrantes de dicha comunidad. Tal vez, debido al contexto en el que se escribió el libro, es innecesario afirmar que la comunidad política democrática existe para garantizar, en primer lugar, “(...) que los hombres son creados iguales; que son dotados (...) de ciertos derechos inalienables; que entre estos están la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad”, como señala el inicio de la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de Norteamérica. Esta idea se traduce en la afirmación de elementos que en otras latitudes podrían parecer extraños: el imperio de la ley, la soberanía popular y el Estado de Derecho. Sin embargo, en otros contextos, puede resultar imperativo empezar por ahí. Por ejemplo, ¿cuán claro es para la cultura política peruana que los derechos son *reconocidos* por la ley, pero no *concedidos* por esta?

Por otra parte, la comprensión de estos principios más generales —incluida la afirmación de que todas las personas somos iguales en dignidad y libertad, así seamos concretamente distintas en muchos— requiere del desarrollo de habilidades de pensamiento abstracto. Este tipo de habilidades, como mostraron Vygotsky (1978, 1991) y Luria (1976) hace muchas décadas, no surgen de modo espontáneo en todo contexto; es decir, están asociadas a ciertas formas

---

1. En particular, Westheimer se refiere a (i) equiparar la “calidad educativa” con el foco en resultados en pruebas estandarizadas, (ii) considerar el no ajustarse a las normas escolares como trastorno objeto de medicación, (iii) estigmatizar el esfuerzo docente por desarrollar pensamiento crítico, (iv) promover la despolitización/neutralidad de la experiencia educativa, y (v) forzar que las experiencias de aprendizaje en la comunidad sean “exitosas” como requisito supuesto de su significancia para el aprendizaje.

de existencia social que no pueden asumirse como dadas. Así, una pregunta central para la educación ciudadana en un país como el Perú refiere a determinar el grado de desarrollo de habilidades de pensamiento abstracto sobre lo que tenemos evidencia sistemática cercana a cero.

Asimismo, es importante entender ese doble carácter de la ciudadanía para evitar sobreenfatizar los elementos más vinculados a las vivencias cotidianas que, si bien son de trascendental importancia, no garantizan el paso del reconocimiento de los otros próximos como iguales al reconocimiento de la igualdad humana como una condición universal (de todos los otros como parte de un nosotros). Es perfectamente posible que el foco en las vivencias (siempre concretas) derive en la afirmación de comportamientos “democráticos” que sean vistos como válidos solo en relación con los pares (los miembros de una misma comunidad, institución, corporación, *panaka*) y negados para los demás. Existen demasiadas evidencias diarias de la afirmación de identidades menores (incluso entre muchos que se consideran a sí mismos paladines de la democracia) y negación de lo universal como para tener que insistir en esto.

Así, el texto de Westheimer resulta una guía muy importante para identificar rasgos centrales de la labor de formación ciudadana y aspectos conexos. No obstante, debe ser leído de cara a las diferencias marcadas que pueden existir entre el contexto en el que fue escrito y aquellos en los que uno desarrolla su propia labor educativa. Evidentemente, esto no resta mérito alguno al texto; más bien, destaca su carácter de invitación a un diálogo informado por los problemas y las circunstancias propios en los que se puede afirmar valores universales.

### Referencias bibliográficas

- Luria, A. (1976). *Cognitive development, its cultural and social foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Edited by M. Cole, S. Scribner, E. Souberman, and V. John-Steiner. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1991). Genesis of the mental higher functions. En P. Light, M. Woodhead, & R. Carr (Eds.), *Learning to Think (Child Development in Social Context, No. 2)* (pp. 32–41). London/New York: Routledge.

Reseña sobre el libro de Eguren, M.,  
de Belaunde, C. y Gonzáles, N. (2019).  
*Leyendo al Estado desde el aula. Maestros, pedagogía  
y ciudadanía. Lima: Instituto de Estudios Peruanos*

**Sebastian Landolt Macher**

sebastian.landolt@gmail.com

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

Recibido: 17-10-2019

Aprobado: 22-11-2019

No es extraño oír de cuando en cuando, en alguna conversación sobre la realidad nacional, que la raíz de todos nuestros problemas se encuentra en la educación, que si no cambiamos la educación no lograremos nada y que a quienes manejan el Estado no les interesa. Es un argumento del que suele ser difícil escapar. Sin embargo, en este tipo de discusiones, suelen ignorarse ciertas preguntas: ¿Qué está haciendo realmente el Estado para mejorar la educación? ¿Qué ocurre al interior de las aulas? ¿Qué papel están desempeñando los maestros en este proceso? ¿Se está trabajando realmente en la construcción de la ciudadanía?

*Leyendo al Estado desde el aula* es un esfuerzo por intentar dar respuesta a estas preguntas a partir de la relectura de un trabajo de campo sustantivo de diez años, en que las autoras exploran los cambios y las recurrencias en el quehacer docente al formar ciudadanos. A partir de diversos estudios realizados entre el 2004 y el 2014, este libro reúne un conjunto del material de trabajo de campo que comprende 48 escuelas públicas y rurales ubicadas en 12 departamentos del país, que incluye observaciones de aula y entrevistas a 72 docentes.

Tomando el campo de la antropología del Estado como marco, las autoras buscan entender de qué manera se manifiesta el Estado en la educación, a través de interpretar a uno de sus actores clave: los maestros. De esta manera, este libro se pregunta, interpretando al maestro como un “funcionario de primera línea”, qué está haciendo el Estado en el sistema educativo para combatir la desigualdad; cuáles han sido sus políticas más sostenidas sobre este respecto; y, de manera más importante, cómo se están formando ciudadanos en el trabajo pedagógico diario del aula.

La perspectiva asumida por las autoras resulta particularmente interesante, entonces, para entender cómo y por qué se ejercen prácticas educativas que no solo reproducen las formas tradicionales de concebir a los estudiantes, sino también que contribuyen a mantener las estructuras de desigualdad insertas en nuestra sociedad. En esa línea, se analiza cómo, desde las reformas educativas de la década de los 90 hasta la actualidad, el Estado ha conseguido hacer efectivo un cambio en la realidad educativa de nuestro país, aunque no haya sido necesariamente el esperado.

El libro señala que, en la década de los 90, los países latinoamericanos, impulsados por el Banco Mundial, pusieron en marcha una fórmula desarrollada por organismos internacionales que incluía reformas y objetivos clave para el desarrollo idénticos para todos. Uno de los tres componentes centrales de esta reforma fue la mejora de la calidad de la educación, la cual tuvo tres líneas de trabajo: la capacitación de los maestros, la elaboración de materiales educativos y una consecuente reforma del currículo. Esta última supuso el tránsito de una formación basada en los contenidos a una basada en las competencias, lo cual llevó a que el enfoque pedagógico se centre en la aplicación de metodologías activas del aprendizaje. Así, la lógica detrás de esta reforma fue que era posible cambiar la educación nacional cambiando las estrategias didácticas de los maestros en el aula y respaldándolas con un correspondiente sistema de

evaluación. Según cuenta el libro, de esta manera, se pretendía dar inicio a un cambio curricular que priorizaba la formación de ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes.

Pasarían algunos años para que se definieran los principales lineamientos de las políticas educativas. Documentos como la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Emergencia Educativa o el Plan Nacional de Educación para Todos marcarían la pauta para dar inicio a los cambios curriculares. Sin embargo, de acuerdo con las autoras, no sería sino hasta el 2010 y el 2012, con los Mapas de Progreso y las Rutas de Aprendizaje, respectivamente, que se elaborarían materiales consistentes para facilitar que los maestros “traduzcan” los cambios que buscaba el currículo. Se exigía así que los docentes pudiesen adaptarse a un nuevo modelo educativo, premunidos solo de algunos documentos. Sin embargo, en buena cuenta, esto contribuyó a que, a pesar del cambio de modelo, sean más las recurrencias que las transformaciones en el aula.

Esta exigencia, según explican las autoras, vino acompañada de un requerimiento adicional: evaluar qué tanto los estudiantes estaban aprendiendo del nuevo currículo. El Ministerio de Educación realizaría, entonces, mediciones censales de estos aprendizajes a nivel nacional. Estas evaluaciones se siguen aplicando de manera consistente, por lo que se han convertido en una práctica estatal sistemática que ha sido capaz de trascender los constantes cambios políticos. Por lo mismo, ha tenido una directa influencia en la dinámica escolar, desde las políticas de los gobiernos regionales hasta las relaciones entre los docentes, aun cuando no haya implicado un cambio sustantivo en sus prácticas.

Así, por ejemplo, el libro cuenta cómo la aplicación constante de esta evaluación ha tenido un impacto directo en el involucramiento de la comunidad educativa. Dicho involucramiento responde a que funcionarios, directores, docentes, padres y estudiantes no solo están al tanto de ella, sino que, además, tienen una valoración positiva de la misma. Asimismo, la evaluación ha tenido un impacto en la ambientación de las escuelas, pues, en numerosos casos, es posible ver paneles motivando a mejorar los resultados. Si bien puede que no necesariamente se esté al tanto de lo que significan los resultados en relación con las habilidades aprendidas, los resultados son de conocimiento público, y, en algunas ocasiones, sirven para la buena publicidad y el posicionamiento de las instituciones educativas.

La demanda por los buenos resultados en la evaluación censal no solamente es un factor determinante al momento en que los padres escogen en dónde matricular a sus hijos, sino que, además, ha hecho que algunos directores, ante la alta demanda, opten por realizar procesos de admisión en sus instituciones. Del mismo modo, se pueden apreciar cambios al interior de las escuelas, como la implementación de horarios de “refuerzo” o la presión y las relaciones de desconfianza entre docentes. En resumidas cuentas, a diferencia del currículo, la evaluación censal ha tenido impactos concretos en el quehacer de las escuelas. Sin embargo, aunque es posible reconocer cambios positivos para la comunidad educativa, políticas como los estímulos económicos para las

instituciones con mejores resultados no han contribuido a nivelar la balanza de la desigualdad social: escuelas que tenían más recursos siguen con mejores resultados.

Entre los cambios que ha generado la evaluación, las autoras destacan una mejora sustantiva del clima de aula. Las relaciones entre maestros y estudiantes se han vuelto más horizontales desde los 90 hasta ahora, por lo que ahora la violencia física o verbal parece no ser tan recurrente; incluso, han surgido alternativas para trabajar la disciplina. No obstante, en lo que respecta a la manera en que los maestros conducen sus sesiones, son más las recurrencias que las novedades. Así, por ejemplo, si bien encontramos entre los cambios una ligera mejora en lo que respecta a la estructura de las sesiones pedagógicas, no es posible encontrar, en la mayoría de casos, momentos de clase claramente diferenciados.

En la misma línea, pese a que ahora es más frecuente encontrar que los docentes prefieran desarrollar actividades grupales y usar materiales educativos diversos antes que dictar contenidos, la generalidad de los casos no hace visible un cambio sustancial. Permanece en las aulas una interacción en la que, por ejemplo, no se recogen ni las inquietudes ni los saberes previos de los estudiantes y se esperan respuestas únicas de parte de los mismos. Asimismo, si bien es posible apreciar cómo es que hay una mayor preocupación por que las sesiones de clase giren en torno a las producciones de los propios estudiantes, esta no va de la mano con el manejo de retroalimentaciones formativas, sino, más bien, por una preocupación excesiva por los aspectos meramente formales de los trabajos.

*Leyendo al Estado desde el aula* permite abrir un necesario debate respecto de cómo, a través de escasas políticas educativas sistemáticamente aplicadas y a través de una desconexión frente a la práctica docente, el Estado está formando a los futuros ciudadanos. Además, permite plantearse preguntas para futuras investigaciones. Así, es posible preguntarse cuáles deben ser los ejes centrales para que la aplicación de políticas públicas pueda hacer efectivo un cambio en el modelo educativo. Del mismo modo, uno podría preguntarse qué consecuencias está trayendo al magisterio, ahora que lleva ya unos años de consistente aplicación, la evaluación estandarizada que deben rendir para ingresar o ascender en la carrera pública magisterial.

En suma, esta lectura resulta central para evidenciar la importancia de la comprensión de lo que ocurre “en la última milla” de la aplicación las políticas públicas, particularmente en las que buscan construir ciudadanía. Sin ese acercamiento, los cambios necesarios para garantizar una sociedad igualitaria desde la escuela no se harán efectivos y, sin igualdad, no es posible la ciudadanía.

# REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 11 / 2019

## Artículos

El impacto del nivel educativo alcanzado en el índice de calidad del empleo en el Perú, 2016  
Óscar Ñiquen Lasteros

Educación intercultural bilingüe, privatización por defecto y desigualdad entre los docentes awajún de la región San Martín  
Marianella Zúñiga

Concepciones sobre el acompañamiento pedagógico de acompañantes de la región Ucayali: implicancias y aportes de la psicología educacional  
Sthepanie Vásquez, Susana Frisancho y María Isabel La Rosa

Mapeando la enseñanza de bilingüedad en contextos indígenas: Desde la timidez hacia la voz  
Nancy H. Hornberger y Frances Kvietok Dueñas

## Reseñas

Westheimer, J. (2015). What kind of citizen? Educating our children for the common good.  
César Guadalupe

Eguren, M., de Belaunde, C. y Gonzáles, N. (2019). Leyendo al Estado desde el aula. Maestros, pedagogía y ciudadanía.  
Sebastian Landolt

