



REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



Revista Peruana de Investigación Educativa

Número 13, 2020

Editora de la revista (2019-2021): Francesca Uccelli (Instituto de Estudios Peruanos)

Coeditor: Lucas Sempé (University of East Anglia, Reino Unido)

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: Paola Yerovi Verano / Daniel Martín Arenas Bardales

Secretaría Ejecutiva de la SIEP: Rosa Vera Solano

Diagramación: Gino Becerra

La Revista Peruana de Investigación Educativa es una publicación de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana. 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), IRESIE e Hispanic American Periodicals Index (HAPI).

Sociedad de Investigación Educativa Peruana

Email: revista@siep.org.pe

Web: revistas.siep.org.pe

ISSN 2077-4168

Esta publicación contó con el valioso apoyo de la Fundación Santillana.

Fundación**Santillana**

ISSN 2077-4168

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 13 2020

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

Índice

Presentación <i>Francesca Uccelli y Lucas Sempé</i>	5
--	---

ARTÍCULOS

Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en Perú y sus regiones <i>Miguel A. Ortiz, Nuria Rodríguez y Carlos Rojas</i>	7
---	---

De la participación al derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes en las escuelas y la educación en México <i>Luciana Ursula del Carmen Zurita Rivera</i>	39
---	----

Análisis del portal educativo PerúEduca, desde un enfoque multimodal <i>Carmen Maribel Carpio Medina</i>	65
---	----

El Estado enseña sobre las lenguas originarias: una reflexión desde el programa “Aprendo en Casa” <i>Virginia Zavala y Raiza Franco</i>	99
--	----

RESEÑAS

Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018). <i>Young People's Views of Government, Peaceful Coexistence, and Diversity in Five Latin American Countries. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Latin American Report</i> . Ámsterdam: IEA (Pedro Luis Garret Vargas)	127
---	-----

Presentación

La Revista Peruana de Investigación Educativa es una publicación de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP) que, desde el 2009, ha publicado regular e ininterrumpidamente un número al año. Así, hemos aportado con un total de 12 volúmenes —que comprenden 79 artículos y 26 reseñas— durante nuestra vida institucional.

El presente número 13 es el segundo volumen del año 2020 y constituye un hito importante, porque marca el inicio de las publicaciones semestrales de nuestra revista. Ello forma parte de un esfuerzo de la SIEP por enriquecer el debate académico con la finalidad de contribuir tanto con una mejor discusión de políticas públicas como con el fortalecimiento del proceso de indexación de la revista. De esta manera, la SIEP busca ampliar el espacio de promoción, reflexión y difusión de la investigación educativa en el país.

El 2020 ha sido un año inusual en muchos sentidos. La pandemia por el COVID-19 ha demandado enormes retos para nuestras escuelas, institutos y universidades, así como para sus docentes, estudiantes y familias. Además, durante todo el año, hemos vivido tiempos de incertidumbre en el campo político; de hecho, recientemente, hemos presenciado masivas manifestaciones convocadas y lideradas mayoritariamente por jóvenes —la denominada “generación del bicentenario”— a raíz de los conturbados procesos políticos que ocurrieron durante el mes de noviembre en el país y que cristalizaron un malestar social acumulado.

En sintonía con este contexto, el presente número busca aportar con evidencia novedosa a la reflexión sobre la participación estudiantil, los discursos estatales sobre poblaciones históricamente invisibilizadas y la desigualdad del sistema educativo. El volumen reúne una serie de estudios que, por un lado, dan cuenta de diversos temas y metodologías que cubren diversos aspectos de la discusión sobre políticas educativas, y, por otro lado, sirven para dar luces a los importantes acontecimientos que han venido sucediendo en el contexto social y político de nuestro país.

En relación con la participación y los discursos estatales, el artículo de Ursula del Carmen Zurita Rivera nos trae una perspectiva internacional que da cuenta de la evolución histórica de la participación estudiantil en el ámbito escolar mexicano y revela cómo el fomento de leyes no siempre logra transformar las visiones estatales más conservadoras que se resisten a reconocer la capacidad de agencia en niños, niñas y adolescentes. Asimismo, el artículo de Virginia Zavala y Raiza Franco analiza la enseñanza de las lenguas originarias peruanas a través de un programa de la plataforma educativa estatal Aprendo en Casa, creada recientemente en el contexto de la pandemia. Las autoras identifican un discurso estatal que, si bien muestra esfuerzos por la inclusión y reconocimiento de las lenguas originarias, requiere repensar la mirada esencialista —que pervive en el propio discurso estatal— sobre quiénes hablan dichas lenguas. Por otro lado, el artículo de Carmen Maribel Carpio Medina muestra los retos y posibilidades de un portal educativo estatal, PeruEduca, e identifica la importancia de incluir las necesidades de estudiantes como usuarios, de ampliar los tradicionales espacios de repositorios (de recursos para docentes), y de considerar mayores posibilidades de interacción y generación de contenido. En ese sentido, el artículo brinda valiosas reflexiones para estos tiempos en que la educación se ha trasladado al espacio virtual.

Desde otra perspectiva, el artículo de Miguel Ángel Ortiz Chávez, Nuria Yanella Rodríguez Córdova y Carlos Armando Rojas Quiroz pone en evidencia significativos desajustes laborales entre la formación universitaria y el empleo en el país. Una interesante contribución es la propuesta de identificar niveles de desajuste ocupacional, que permitan tomar distintas medidas de política. Además, repasan cuáles características agravan el desajuste, y confirman que el lugar de origen, el sexo, el origen étnico y la condición socioeconómica siguen relacionadas con una mayor probabilidad de salir o no del desajuste laboral.

Finalmente, la reseña de Pedro Luis Garret Vargas nos invita a leer un libro que aborda temas de ciudadanía en cinco países latinoamericanos que comparten contextos que desafían la democracia. La reseña se enfoca en la reflexión sobre las actitudes cívicas de los estudiantes peruanos. Allí encontramos mediciones sugerentes de cuánto toleran los estudiantes la corrupción, cuánto valoran los procesos democráticos y cuánto respetan las diferencias individuales. A partir de ello, volvemos a acentuar la importancia de fortalecer la educación ciudadana para que podamos construir juntos el futuro del país.

Con este número, afirmamos el compromiso de seguir contribuyendo con el enriquecimiento del debate educativo en el país, y de visibilizar la necesidad de hacer reformas políticas y públicas en educación que —próximos al aniversario del bicentenario de nuestra independencia— permitan acercarnos a cumplir la promesa de un pleno y universal acceso a la ciudadanía.

Francesca Uccelli y Lucas Sempé
Revista Peruana de Investigación Educativa

Desajuste ocupacional de los egresados universitarios: Un análisis ordinal con enfoque hacia carreras de ciencia y tecnología

Miguel Angel Ortiz Chávez

Pontificia Universidad Católica del Perú
maortiz@pucep.edu.pe

Nuria Yanella Rodríguez Córdova

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
10120293@unmsm.edu.pe

Carlos Rojas Quiroz

Universidad Carlos III de Madrid
carojasq@eco.uc3m.es

Resumen

El objetivo de esta investigación es explicar el desajuste ocupacional de los recién egresados universitarios considerando las diferencias entre carreras de Ciencias, Ingeniería, Matemáticas y Tecnología (CIMTEC) y las demás carreras profesionales. Se distinguieron dos tipos de desajuste de acuerdo con su grado de severidad. En términos generales, el desajuste ocupacional llegó a representar el 60.7 % de los recién egresados universitarios, siendo mayor en los trabajadores CIMTEC. Sin embargo, la mayor parte de ellos se encontraba en desajuste leve, a diferencia de los egresados de otras carreras profesionales, donde sucede el fenómeno contrario. Para evaluar los determinantes del desajuste ocupacional se utilizó un modelo Logit Ordinal Generalizado Parcial (LOGP). Se determinó que las características de la familia y las condiciones en que fue recibida la educación superior inciden significativamente en la probabilidad de encontrarse en desajuste ocupacional.

Palabras clave: *economía del trabajo, universidad, ciencia y tecnología.*

Clasificación JEL: *I21, J24 y J44*

Labor Market Mismatch In University Graduates: An Ordinal Analysis With Focus On Science And Technology Careers

Abstract

The objective of this paper is to explain labor market mismatch in recently university graduates considering differences by Science, Technology, Engineer and Mathematics (STEM) careers and other careers' graduates. We distinguish two types of labor mismatch: minor and major. In general, 60.7 % of graduates are in labor market mismatch, being larger in STEM workers than in non-STEM workers. However, most STEM workers are in minor mismatch, while the opposite phenomenon occurs in non-STEM workers. We use a Partial Generalized Ordinal Logit (PGOL) model to assess its determinants. The results show that family characteristics and the way how education was imparted have a significant effect on the probability of being in labor market mismatch.

Keywords: *labor economics, universities, Science and Technology.*

Introducción

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) en el periodo 2007-2016, considerando a aquellos entre 25 y 34 años, la población con educación universitaria pasó de 481 000 a 605 000 personas, lo que significó un incremento promedio anual de 2.6 %, pasando de representar el 11.5 % al 14.4 % de la población general. Un tercio de ellos pertenecía a carreras de Ciencias, Ingeniería, Matemática y Tecnología (CIMTEC). Al mismo tiempo, de acuerdo con el Ministerio de Educación, los matriculados en universidades pasaron de 650 000 en 2007 a 1 217 000 en 2015, lo que significó un crecimiento promedio anual de 8.2 %. Este incremento se dio principalmente en universidades privadas, donde el crecimiento fue de 11.1 %, mientras que en universidades públicas creció a una tasa de 3.3 %.

Por otro lado, la Encuesta Nacional de Empresas 2015 mostró que casi un tercio de las empresas tiene dificultades para cubrir sus puestos de trabajo, señalando como principales motivos la falta de experiencia (51.2 %) y de formación académica o técnica requerida (40.1 %).

Es decir, nos encontramos en un escenario donde la población profesional es cada vez mayor y el sector productivo tiene dificultades para cubrir su demanda de personal calificado. Esto, en un contexto de constante crecimiento económico y creación de nuevas empresas, debería ejercer presión sobre la demanda de profesionales. Sin embargo, este mismo escenario podría estar generando ese problema, ya que la oferta formativa podría no estar adaptándose a la dinámica del crecimiento de los sectores productivos y a los cambios tecnológicos e innovaciones que desarrollan las empresas en el proceso. Este patrón observado es importante, ya que la educación universitaria es fundamental para una economía y una sociedad del conocimiento; además, la formación brindada en las universidades permite responder y anticipar necesidades sociales (Corilloclla y Granda, 2014).

La evidencia empírica para el caso peruano muestra que parte de los trabajadores con educación superior labora en ocupaciones que requieren una menor cualificación respecto a la formación que recibieron. Esta es una constante preocupación en el análisis del mercado laboral porque *“impide que los países aprovechen todo el potencial de su fuerza de trabajo y limita el crecimiento de la productividad”* (OIT, 2014, p. 25). Esta brecha puede ampliarse si los profesionales no cumplen con los estándares exigidos por el mercado (Yamada, 2016), teniendo efectos negativos en el ingreso laboral. Estos efectos han sido estimados en un rango entre el 8 % y el 16 % del ingreso laboral (Rodríguez, 2016) y de un panel de la misma encuesta para los años 2007 a 2011. La estimación de modelos logit mostró evidencia de que vivir en zonas rurales, trabajar en empresas de menos de diez trabajadores, ser asalariado, entre otras, son características que se asocian positivamente con la probabilidad de estar sobreeducado. Los resultados sobre los ingresos se estimaron a partir de los modelos de Verdugo y Verdugo, y de Duncan y Hoffman, tanto con datos de

corte transversal como con datos de panel (mediante efectos fijos y mediante variables instrumentales).

La presente investigación tiene como población objetivo a los egresados universitarios recientes, entendidos como aquellos que han culminado sus estudios en un horizonte máximo de cinco años. Así, busca complementar otros estudios sobre este tema que en su mayoría toman como objetivo a la población con educación universitaria sin considerar el tiempo de egreso (Burga y Moreno, 2001; Herrera, 2005; MTPE, 2014; Rodríguez, 2016). El motivo de esta elección da relieve al proceso de inserción laboral de personal calificado, momento de la línea de carrera de los trabajadores considerado clave para un futuro laboral exitoso (Rahona, 2008).

El análisis teórico nos lleva a concluir que el desajuste ocupacional es un problema que tiene diversos niveles de intensidad. Sin embargo, la literatura revisada sobre los determinantes del desajuste ocupacional se suele operacionalizar principalmente en modelos dicotómicos (logit o probit), donde solo se tiene en cuenta la probabilidad de encontrarse o no en desajuste. Por ello, este estudio aplica un modelo logit ordinal que se ajusta mejor al fenómeno estudiado.

Este estudio permitirá mostrar las características de los egresados de carreras CIMTEC y analizar las principales diferencias respecto al resto. Además, buscará observar cómo los factores asociados al desajuste afectan de manera diferenciada a los egresados según el grupo de carrera al que pertenecen, mediante simulaciones del modelo. Ello permitirá estudiar el problema de escasez de personal calificado en áreas de Ciencia y Tecnología.

El artículo está dividido en cinco secciones. Luego de esta introducción, se desarrolla el marco teórico, donde se conceptualiza el desajuste ocupacional y su medición, y se detallan las teorías que la explican y que se utilizan en el modelo. En la tercera sección se detalla la forma en la cual se calculó el desajuste en sus dos niveles (leve y grave) y se explica el modelo econométrico usado para hallar los determinantes del desajuste. En la cuarta sección se presenta un análisis descriptivo del indicador y los resultados de las estimaciones de las regresiones econométricas. Finalmente, en la quinta sección se presentan las conclusiones.

Marco teórico

El *desajuste ocupacional* es la falta de compatibilidad entre el nivel de educación que adquiere un trabajador y el que requiere la ocupación donde se desempeña. Específicamente, el documento se enfoca en una variante de este problema: el fenómeno conocido como sobreeducación, que refiere a la posesión de un nivel educativo superior al requerido por el puesto de trabajo (Madrigal, 2003).

Si bien no todas las cualificaciones se obtienen en la educación formal,

la relación entre educación y empleo ha sido ampliamente estudiada en la literatura económica.

Diversas teorías han buscado explicar el desajuste ocupacional. Una de ellas es la teoría del emparejamiento, según la cual los desajustes se derivan de la existencia de información imperfecta en el mercado de trabajo (Spence, 1973). La información es imperfecta tanto para el aspirante a empleado, quien solo tendrá algunas referencias respecto al nivel de salarios y la reputación de la empresa, como para el empleador, que tomará el currículum de los postulantes como una aproximación a sus capacidades personales y profesionales. Sin embargo, estas “señales” no brindan una buena aproximación al empleado y al empleador para tomar la mejor decisión; además, acceder a un nivel mayor de información incrementa los costos de búsqueda, por lo que el resultado en el corto plazo puede ser el desajuste. De esta manera, en un inicio puede darse un equilibrio ineficiente.

Por otro lado, de acuerdo con la teoría de movilidad profesional de Si-cherman y Galor (1990), al inicio de su vida laboral los trabajadores buscan, de manera racional, empleos que requieren un menor nivel educativo del que tienen porque “responden a una estrategia para maximizar el flujo de ingresos de individuos a lo largo de su trayectoria laboral” (Rahona, 2008, p. 23). Luego de acumular experiencia y conocimientos útiles, existen altas posibilidades de ser promovido, postular a mejores puestos de trabajo y desarrollar su carrera laboral. Este hecho es previsto por los individuos, quienes maximizan sus ingresos esperados dependiendo de las probabilidades de ascenso y de los ingresos observados en el mercado, teniendo en cuenta la educación adquirida, la experiencia laboral y sus habilidades.

Para el caso peruano, ambas teorías serían complementarias, ya que el mercado de profesionales se caracteriza por tener una oferta educativa universitaria muy heterogénea con respecto a la calidad (Yamada et al., 2014), y además existe una baja productividad laboral. Por tanto, la calidad de las universidades y otras características observables pueden dar señales al mercado sobre la productividad del trabajador. A su vez, la brecha en productividad llevaría a los egresados a preferir en un primer momento la acumulación de experiencia, aún en ocupaciones de menor calificación.

Ambas teorías explican el proceso que origina el desajuste; sin embargo, no se puede concluir que el desajuste es un fenómeno temporal. La evidencia empírica muestra que el problema puede ser persistente. Leuven y Oosterbeek (2011) muestran que el acceso a un empleo adecuado se da solo para una proporción de trabajadores en desajuste, mientras que el resto permanece en esa situación, probablemente porque carecen de habilidades necesarias para realizar trabajos más exigentes, convirtiéndose en algunos casos en un fenómeno permanente.

Por lo tanto, se debe explorar otras posibles determinantes. Para el caso peruano, la evidencia muestra la importancia del rol que cumple el origen étnico y socioeconómico, que puede generar discriminación en el mercado la-

boral, es decir que el postulante perteneciente a un grupo particular es tratado de manera distinta e injusta, a diferencia de otras personas con similar nivel educativo y de productividad. Estudios como los de Yamada et al. (2012) y Galarza et al. (2012) muestran a través de experimentos aleatorios que, efectivamente, tal discriminación existe en el mercado laboral para ser seleccionado en un empleo. Así, el origen étnico y socioeconómico afectan negativamente el proceso de ajuste ocupacional, ya que al tener una menor probabilidad de encontrar un empleo adecuado rápidamente, el egresado tiene que elegir entre opciones menos favorables o el desempleo.

Teniendo en cuenta esto, se plantea que el desajuste ocupacional tiene niveles de intensidad, los cuales se pueden diferenciar en dos grupos. El primero está formado por aquellos que se encuentran en esa situación de manera transitoria, con el fin de adquirir conocimientos y habilidades mientras se ubican en un puesto adecuado, acorde con sus estudios. Asimismo, existe un segundo grupo que permanece en esa situación, cuyos problemas para acceder a un empleo adecuado probablemente sean más estructurales.

Adicionalmente, se busca determinar el grado en que los egresados de carreras CIMTEC acceden posteriormente a empleos relacionados con la Ciencia y Tecnología. Los cambios tecnológicos de las últimas décadas han beneficiado, principalmente, a los trabajadores más calificados, que tienen mayor complementariedad con el capital físico y que se adaptan mejor a los cambios tecnológicos (MTPE, 2014). Así, el cambio tecnológico afecta al desajuste ocupacional debido a que algunas empresas no son capaces de adecuarse a las nuevas tecnologías y pueden decidir contratar personal sobrecalificado con el fin de protegerse de futuros cambios. Asimismo, los conocimientos adquiridos por algunos profesionales pueden caer en desuso rápidamente (Rodríguez, 2016) y de un panel de la misma encuesta para los años 2007 a 2011. La estimación de modelos logit mostró evidencia de que vivir en zonas rurales, trabajar en empresas de menos de diez trabajadores, ser asalariado, entre otras, son características que se asocian positivamente con la probabilidad de estar sobreeducado. Los resultados sobre los ingresos se estimaron a partir de los modelos de Verdugo y Verdugo, y de Duncan y Hoffman, tanto con datos de corte transversal como con datos de panel (mediante efectos fijos y mediante variables instrumentales. Debido a esto, es necesario que los trabajadores tengan una actualización permanente en el uso de nuevas tecnologías que van más allá de lo que comúnmente se entiende por educación formal, siendo las personas con mayor nivel educativo las que se adaptan más fácilmente a estos cambios. Por estos motivos, se plantea que existe un comportamiento diferenciado para los egresados de carreras CIMTEC en los diferentes niveles de desajuste propuesto.

Por tal motivo, nuestro interés no solo es medir un desajuste vertical, es decir entre categorías ocupacionales, sino también analizar el desajuste horizontal, que tenga en cuenta las diferencias del tipo de formación recibida (CIMTEC o no). Por ello, para medir el desajuste ocupacional elegimos

el método de análisis del puesto de trabajo (*job analysis*)¹, basado en la información contenida en las clasificaciones de ocupación y que utiliza el emparejamiento entre la ocupación actual y la carrera estudiada (Rumberger, 1987). Su principal indicador es la brecha existente entre las cualificaciones requeridas en cada grupo ocupacional y el nivel educativo que se necesita para cumplir con dichos requerimientos.

En este punto debemos aclarar, además, que con este método no se pretende medir la incompatibilidad de competencias y habilidades, como señala Halaby (1994), sino explorar diferencias relevantes que den luces a la política educativa universitaria en general.

En el Perú, los estudios de la década del 90 enfatizaron que la crisis y las políticas de ajuste estructural consolidaron el cuestionamiento a la educación superior como garantía de un puesto de trabajo o una remuneración adecuada, y arraigaron la idea del “profesional-taxista” en la sociedad. Así, las mediciones realizadas, con el método de análisis de puestos de trabajo, mostraban que casi la mitad de la población universitaria de Lima Metropolitana se encontraba en desajuste (McLauchlan de Arregui, 1993; Rodríguez, 1995), siendo mayor para las carreras de Ciencias Sociales y Humanidades. Para finales de la década, el desajuste se había reducido a 46.5 % (MTPE, 2000).

Estudios más recientes exploraron el tema utilizando diversos métodos de medición. Herrera (2005) señala que el desajuste se debe a la rápida expansión de egresados de ciertas especialidades, lo cual generó una sobreoferta laboral y trajo como consecuencia una pérdida de productividad y menor rendimiento de la empresa, encontrando para los ocupados una sobreeducación de 38.3 %. Por su parte, Rodríguez (Rodríguez, 2016) y de un panel de la misma encuesta para los años 2007 a 2011. La estimación de modelos logit mostró evidencia de que vivir en zonas rurales, trabajar en empresas de menos de diez trabajadores, ser asalariado, entre otras, son características que se asocian positivamente con la probabilidad de estar sobreeducado. Los resultados sobre los ingresos se estimaron a partir de los modelos de Verdugo y Verdugo, y de Duncan y Hoffman, tanto con datos de corte transversal como con datos de panel (mediante efectos fijos y mediante variables instrumentales señala que la calidad de la educación y las características de la demanda laboral en un contexto de cambio tecnológico serían causas importantes de la sobreeducación. Para la medición utiliza cuatro indicadores (Clogg; De Grip; Gottschalk y Hansen; y Quinn y Rubb). De acuerdo con sus resultados, los trabajadores con educación universitaria tuvieron sobreeducación de 32.9 %, 49.0 %, 61.1 % y 38.5 %, según el indicador utilizado.

1. Los otros métodos se agrupan en dos: i) de autovaloración, basados en la opinión de los egresados acerca de los requisitos mínimos para desempeñarse adecuadamente en su empleo; ii) métodos estadísticos que consideran como principal indicador los años de educación promedio más/menos una desviación estándar o el nivel educativo más frecuente (moda) que tienen los trabajadores que laboran en una ocupación.

Determinantes del desajuste ocupacional

Leuven y Oosterbeek (2011), Battu et al. (1999) y Frenette (2004) resaltan que son cuatro los factores más preponderantes asociados al desajuste: i) el sexo, debido a las posibilidades restringidas de las mujeres en contextos donde las brechas salariales son altas; ii) la edad, ya que los más jóvenes estarían en proceso de acumular experiencia y, por tanto, su probabilidad de insertarse en un empleo adecuado es más limitada que la de sus pares de mayor edad; iii) la etnia, debido a la distinta educación recibida, la diferencia de lenguas y la discriminación; iv) las habilidades, siendo la característica más complicada de obtener, puesto que en muchos casos se trata de variables no observadas. Otros factores considerados son los años utilizados en completar el grado; el grupo de carrera y la experiencia laboral; y, finalmente, el posgrado académico.

Los factores mencionados han sido corroborados para el caso peruano (MTPE, 2000; Burga y Moreno, 2001): la probabilidad de ser subutilizado se incrementa con el nivel educativo, el ser mujer, la condición socioeconómica, ser casado, estudiante de institución pública y no llevar cursos de capacitación. Un estudio más reciente (MTPE, 2014) determinó que los principales determinantes son: residir en la sierra, ser joven y con pocos años de experiencia, no llevar ningún programa de enseñanza, ser independiente y tener un empleo de baja calidad.

En cuanto al factor étnico, existe evidencia para el caso peruano de discriminación en el mercado laboral. De acuerdo con Yamada y Galarza (2012), un postulante blanco tiene una probabilidad 10.8 % mayor que la de un postulante de origen quechua de ser llamado para una vacante en un empleo de nivel profesional. Galarza y Yamada (2012) señalan que este resultado puede ser coherente con aspectos como la capacidad para las interacciones sociales y la existencia de conexiones sociales, las cuales son importantes para los trabajos profesionales. Por su parte, Kogan et al. (2013), por medio de un estudio de casos a grandes empresas, muestran que estas aún mantienen criterios encubiertos para discriminar según el nivel socioeconómico de las personas.

Adicionalmente, Yamada et al. (2014) dan cuenta de que la calidad universitaria influye en la probabilidad de encontrarse subempleado y, a la vez, afecta a los ingresos si se compara con los adecuadamente ocupados. Estas brechas se mantuvieron durante el periodo 2004-2012, pese a la expansión económica experimentada en ese periodo, y tendrían su origen en la Ley de Promoción de la Inversión en Educación de 1995, que expandió considerablemente el mercado de educación universitaria.

Marco metodológico

Base de datos

La principal fuente de información del presente estudio es la Encuesta Nacional de Egresados Universitarios y Universidades (ENEUU) realizada en el año 2014 por el Ministerio de Educación y el INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática) (INEI, 2015). Esta encuesta contiene información adicional sobre las condiciones en que se recibió la educación y la satisfacción con respecto a esta, así como su desempeño educativo, que serán útiles para una mejor especificación del modelo propuesto.

- En su elaboración, se entrevistó a 10 564 egresados de 93 universidades, utilizando como marco muestral la población del II Censo Nacional Universitario 2010, considerando, al momento de la encuesta, a los egresados con al menos un año de egreso, con menos de tres años de atraso de estudios en el curso de su carrera y cuya edad no supere los 25 años en una carrera de 5 años hasta los 27 años en una carrera universitaria de 7 años.

Al restringir el estudio a la población que se encuentra trabajando, la muestra se reduce a 9216 personas, las cuales representan el 87.6 % del total de la población.

Medición del desajuste ocupacional

Para la medición del desajuste ocupacional, primero se clasificaron las carreras profesionales en CIMTEC y no CIMTEC, para luego definir qué ocupaciones corresponden a cada tipo, con el fin de realizar el emparejamiento entre ambas.

Para las carreras CIMTEC, se definieron las carreras de nivel terciario según la International Standard Classification of Education (ISCED) y su correspondencia en el Código de Carreras de Educación Superior y Técnico Productivas del INEI. De este modo, los egresados universitarios corresponden a los niveles 6 y 7 de esa clasificación. Para definir qué carreras pertenecen al grupo CIMTEC, nos basamos en los criterios de Corilloclla y Granda (Corilloclla Terbullino y Granda Sandoval, 2014), que consideran carreras CIMTEC a aquellas ubicadas en los campos de Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación; Ingeniería, Industria y Construcción; Agropecuaria y Veterinaria; y de Ciencias de la Salud (excepto enfermería y obstetricia)² de nivel universitario.

Para el caso de las ocupaciones CIMTEC, primero nos basamos en las recomendaciones del Manual de Canberra (OECD, 1995) sobre Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología (Human Resources in Science and Technology – HRST), que solo pueden ser realizados por trabajadores de nivel universitario

2. Se considera a las carreras de Ingeniería Civil e Ingeniería Industrial como CIMTEC.

(es decir, una ocupación que no sea técnica, intermedia o elemental). Dado que no existe una clasificación formal de ocupaciones CIMTEC para el caso peruano³, utilizamos como referencia el listado de ocupaciones STEM de la Oficina de Estadísticas Laborales de Estados Unidos⁴, además de las recomendaciones de Carnivale et al. (2011) y Beede et al. (2011).

Finalmente, para el caso de trabajadores CIMTEC, se considerará que están en desajuste ocupacional si cumplen con algunos de estos dos criterios:

- Que no se encuentre en un empleo de nivel superior según los criterios del Manual de Canberra.
- Que, aun encontrándose en empleos de nivel superior, no se encuentre dentro de una ocupación correspondiente a CIMTEC.

Asimismo, dentro del grupo de desajuste se considerarán dos niveles (desajuste leve y desajuste grave) siguiendo los siguientes criterios para el caso de CIMTEC:

- Desajuste leve, si se encuentra en una ocupación profesional pero no CIMTEC o una ocupación de nivel técnico CIMTEC.
- Desajuste grave, si se encuentra en una ocupación de nivel técnico no CIMTEC o en una inferior al nivel profesional o técnico.

Similar consideración se tiene para el caso de trabajadores no CIMTEC.

Factores asociados al desajuste ocupacional

Para hallar los factores asociados a la inserción adecuada de un egresado a un puesto de trabajo, primero se realiza un análisis que permite un ajuste a un posible sesgo de selección (Heckman, 1979), dado que solo conocemos el estado de desajuste de aquellos que tienen empleo. Para solucionarlo, se desarrolla primero un modelo probit con una variable dependiente que asume el valor de 1 si el egresado está incorporado en el mercado laboral y 0 si no está. Esto revelará los principales determinantes de la participación en el mercado de trabajo y también servirá para calcular el ratio inverso de Mills para evitar el problema de sesgo de selección en el modelo.

Luego, siguiendo la teoría del emparejamiento y de la movilidad profesional, se emplea un modelo econométrico del tipo Logit Ordinal. La razón de esta selección se debe a que algunos niveles de desajuste pueden ser “deseados”

3. Que utiliza el Código Nacional de Ocupaciones de 1995 (CO-95), vigente al momento de realizarse y codificarse la encuesta.

4. La lista de ocupaciones STEM se obtuvo de la web de la *Bureau of Labor Statistics* de Estados Unidos: https://www.bls.gov/oes/stem_list.xlsx. Visita del 11 de enero de 2017.

por los egresados, debido a que esperan que ello les ayude a mejorar sus habilidades técnicas e incrementar su experiencia laboral. Este tipo de desajuste es el que se ha identificado como *desajuste leve*, que, además, es una situación preferida al *desajuste grave*. Por lo tanto, una regresión con este tipo de modelo se ajustaría mejor a las características de los egresados peruanos.

Utilizamos una versión generalizada del modelo, el Modelo Logit Ordinal Generalizado Parcial (Williams, 2006). Este asume el criterio de paralelismo, donde el efecto de las variables independientes no varía o es el mismo entre los diferentes puntos de corte de la variable dependiente. Para ello, a las variables elegidas para el modelamiento se les aplicó el test de Brant para determinar si cumplían con el criterio de paralelismo. Los resultados, mostrados en el anexo 1, indican que este se cumple para la mayoría de las variables.

El modelo es generalizado parcial porque en aquellas variables en las que se cumple el supuesto de paralelismo el cálculo de probabilidades tiene la forma del logit ordinal, y se denota

$$P(Y_i > j) = g(X\beta) = \frac{\exp(\alpha_j + X_i\beta)}{1 + \{\exp(\alpha_j + X_i\beta)\}}, \quad j = 1, 2, 3 \quad (1)$$

Mientras que en aquellas que no cumplen este supuesto la formula (2) cambia ligeramente para incluir coeficientes no constantes (), denotándose como

$$P(Y_i > j) = g(X\beta_i) = \frac{\exp(\alpha_j + X_i\beta_i)}{1 + \{\exp(\alpha_j + X_i\beta_i)\}}, \quad j = 1, 2, 3 \quad (2)$$

La variable dependiente del modelo es el nivel de desajuste, que tomará tres valores: desajuste grave, desajuste leve y adecuadamente empleado, e incluye el ratio inverso de Mills para ajustar el sesgo de selección (3). La estimación de los modelos nos permitió inferir el efecto marginal de una variable en la probabilidad de pasar de un estado a otro.

$$Y_i = f(X_i, \lambda) \quad (3)$$

Donde:

$$Y_i = \begin{cases} 1, & \text{si el desajuste es grave} \\ 2, & \text{si el desajuste es leve} \\ 3, & \text{si hay ajuste} \end{cases}$$

X_i = Vector de variables independientes

λ = Ratio inverso de Mills

Esta propuesta econométrica fue estimada utilizando tres modelos con diferentes vectores de variables independientes⁵. En el primer modelo se seleccionaron las variables usuales para este caso de problemas, como la edad (en meses), el sexo, la etnicidad (autoidentificación y lengua materna, separando aquellos de etnias quechua, aimara y amazónicas de los otros), el nivel socioeconómico (condición de vivienda; materiales de paredes, piso y techo; así como acceso a agua y electricidad) y las habilidades.

Al no contar con un instrumento de medición de habilidades, se utilizaron las siguientes variables para aproximarnos a ello: información del cuadro de mérito universitario (tercio, quinto o décimo superior); nivel educativo de los padres, dado que muchas habilidades se adquieren en etapas tempranas de la vida (Céspedes et al., 2016); y repetición del año en educación básica.

En un segundo modelo se añadieron variables sobre características de los egresados que la ENEUU nos permite obtener, como los años que tardó el individuo en completar el grado (diferencia entre el año de ingreso y egreso). Los meses empleados, en niveles y al cuadrado. Se utilizará la variable proxy “tiempo desde que egresó”, medida como la diferencia entre la fecha de egreso y la encuesta. Y si el egresado llevó o se encuentra estudiando maestrías, doctorados o cursos de especialización.

En una tercera regresión se añaden características como residir en Lima y Callao y estudiar en universidad privada, que en las estadísticas descriptivas mostraron mayor diferencia entre trabajadores con empleo adecuado y en desajuste (ver tabla 1). También tomamos la consideración de Yamada et al. (2014), con lo cual se crea una variable que captura el año de creación de la universidad, tomando el valor de 1 si fue creada antes de 1995 y 0 en ese año o posterior. Además, se agrega una variable dicotómica que toma el valor de 1 si su universidad estaba dentro de las 10 primeras del ranking SUNEDU (2018). Finalmente, se agrega si el trabajador financió sus estudios trabajando, como indicador de que no utilizó el tiempo exclusivamente para estudiar.

Esta estimación por grupos se realizó para evaluar si la incorporación de nuevas variables, consideradas importantes en el contexto nacional, era relevante en el modelo. Posteriores pruebas de robustez, como el test de Wald y de Likelihood, mostraron que el tercer modelo, que incluye todas las variables, es el que mejor se ajusta.

Una vez determinado el mejor modelo, se procede al análisis de efectos marginales. Los efectos marginales muestran resultados incrementales y, por tanto, diferentes en cada nivel. Este análisis es útil puesto que podremos ver cómo afectan las variables independientes seleccionadas a la probabilidad de encontrarse en cada categoría de desajuste: leve, grave, ajuste.

5. En los tres modelos se toma como variables de control el grupo de carrera (Ciencias de la Salud; Agropecuaria y Veterinaria; Ingeniería, Industria y Construcción; Ciencias Naturales, Exactas y de la Comunicación; Ciencias Sociales, Comerciales y Derecho; y Humanidades y Arte) y si trabaja en el sector público.

Resultados

Análisis descriptivo

El desajuste ocupacional de todos los egresados ha sido estimado en 60.7 % en la ocupación principal; mientras que, para el caso de egresados de carreras CIMTEC, esta cifra asciende a 64.0 %. Sin embargo, al separar el desajuste por niveles leve y grave, se muestra que en carreras CIMTEC el 37.3 % se encuentra en desajuste leve y el 26.7 % en desajuste grave. En cambio, solo el 19.6 % de egresados de carreras no CIMTEC se encuentra en desajuste leve, mientras que 39.1 % se encuentran en desajuste grave.

Analizando diversas variables (ver tabla 1), se observa que el desajuste es más pronunciado en hombres que en mujeres (63.3 % y 58.7 %), manteniéndose tanto para egresados CIMTEC como no CIMTEC. En parte, esta diferencia se podría explicar por la menor participación de las mujeres en el mercado laboral, en casos donde más mujeres optan por salirse del mercado laboral (de manera temporal o permanente) ante un trabajo de baja calidad para realizar actividades dentro del hogar, tal como lo han señalado McConnel et al. (2007).

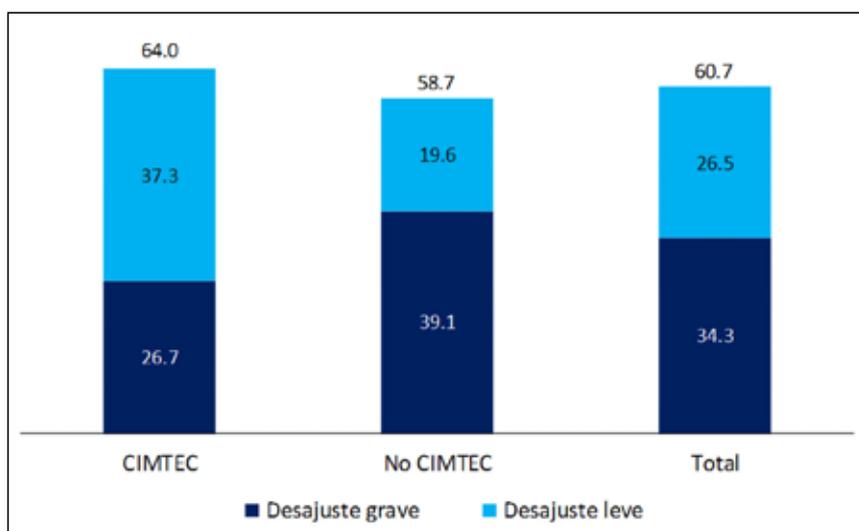


Figura 1. Perú: Desajuste ocupacional de egresados universitarios por tipo de carrera, 2014 (porcentaje)

Nota. Elaboración propia sobre la base de la Encuesta Nacional de Egresados Universitarios y Universidades del INEI (2014).

Por otro lado, los egresados de universidades públicas se encuentran con un mayor porcentaje de desajuste que los egresados de universidades privadas (62.9 contra 58,9 %). Esta diferencia llega a 15 puntos porcentuales cuando se trata de egresados de carreras CIMTEC; caso contrario ocurre en egresados de carreras no CIMTEC, donde los egresados de universidades privadas tienen mayor nivel de desajuste, aunque esta diferencia no es estadísticamente significativa.

La zona geográfica donde residen los egresados parece ser también una variable relevante, puesto que aquellos que residen en Lima tienen un menor nivel de desajuste (54.9 contra 65.1 %), siendo la diferencia mayor en egresados CIMTEC. Este resultado es un indicador de la mayor dinámica del mercado laboral limeño respecto al interior del país. Asimismo, nos muestra, de manera indirecta, las diferencias en la calidad y oportunidad de las carreras CIMTEC enseñadas en universidades de otras regiones del país, que no se estarían adaptando a las exigencias del mercado laboral regional.

Asimismo, aquellos egresados que realizaron cursos de posgrado tienden a reducir su nivel de desajuste (53.3 contra 64.8 %), aunque en este caso la diferencia es menor para el caso de egresados CIMTEC. Este resultado puede tener dos explicaciones: por un lado, mayores años de educación mejoran la productividad, por lo que es más probable que se acceda a mejores empleos; en tanto, mayores niveles educativos mandan “señales” al mercado laboral de las mejores habilidades del individuo.

Para etnicidad se muestra que también existen diferencias. Así, mientras que un egresado de origen indígena (quechua, aimara o nativo amazónico) tiene casi 69 % de desajuste, en el caso contrario no llega al 60 %. Sin embargo, se muestra una mayor brecha en el caso de carreras no CIMTEC que en CIMTEC.

Tabla 1

Perú: desajuste ocupacional por tipo de carrera según diversas variables, 2014 (porcentaje)

Variables	Total	CIMTEC	No CIMTEC	Diferencia CIMTEC/ No CIMTEC	
Sexo					
Hombre	63.3	65.8	60.4	5.4	***
Mujer	58.7	61.2	57.7	3.4	
Tipo de universidad					
Público	62.9	71.0	56.3	14.7	***
Privado	58.9	55.9	60.4	-4.5	
Residencia					
Lima 1/	54.9	54.3	55.3	-1.1	
Fuera de Lima	65.1	71.6	61.2	10.5	***
Estudios de posgrado					
Sí	52.7	58.8	49.1	9.8	***
No	63.6	65.8	62.2	3.5	*
Etnicidad					
Indígena 2/	68.6	70.6	67.4	3.2	
No indígena	59.6	63.1	57.3	5.7	*

Nota. Diferencia estadísticamente significativa (***) $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$).

1/ Incluye Callao.

2/ Incluye autoidentificados como quechuas, aimaras o nativos de la Amazonía.

Elaboración propia sobre la base de la Encuesta Nacional de Egresados Universitarios y Universidades del INEI (2014).

Agrupando las carreras universitarias, los resultados muestran que los grupos de carreras CIMTEC (con excepción de Ciencias de la Salud) tienen niveles de desajuste que superan el 70 %, cifra mayor a lo mostrado en carreras no CIMTEC. Sin embargo, al revisar el desajuste por niveles, la situación se revierte, especialmente para el desajuste grave, que alcanza a solo el 27.3 % de egresados en carreras de Ingeniería, Industria y Construcción y en igual porcentaje a los egresados de Ciencias Naturales, Exactas y de la Comunicación.

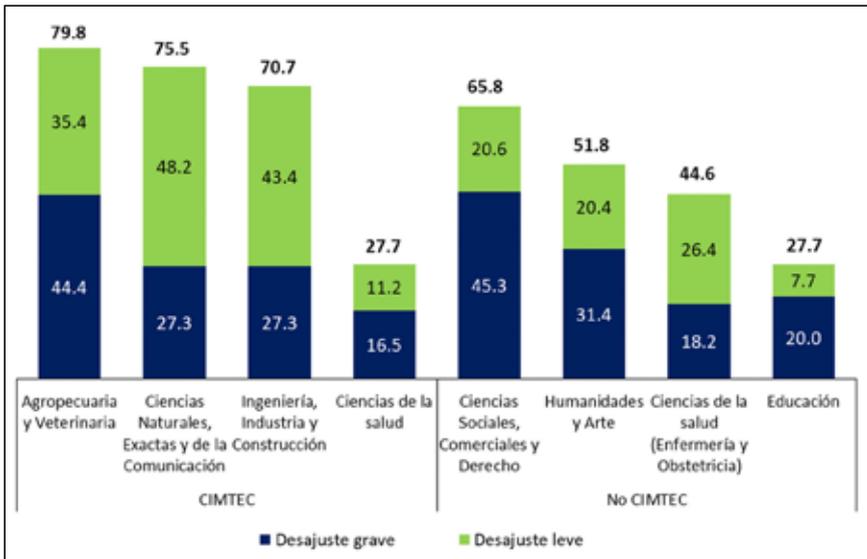


Figura 2. Perú: desajuste ocupacional de los egresados universitarios por grupo de carrera, 2014 (porcentaje)

Nota. Elaboración propia sobre la base de la Encuesta Nacional de Egresados Universitarios y Universidades de INEI (2014).

Determinantes del desajuste ocupacional

Los efectos marginales del modelo⁶ muestran la relevancia de las variables escogidas en la probabilidad de pertenecer a una categoría de desajuste. Así, signos negativos indicarán que esa variable disminuye la probabilidad de encontrarse en esa situación, mientras que signos positivos sugieren el aumento de esas probabilidades.

De acuerdo con los resultados obtenidos (tabla 2), la edad tiene signo diferente en cada nivel de desajuste, y en el caso de tiempo de egresado, el desajuste leve no es significativo. Esto es de esperar, ya que, como se menciona en el marco teórico, el paso de un nivel a otro está relacionado con la experiencia laboral, y los niveles de desajuste serían fases en las que el egresado pasa de desajuste grave, empezando en una ocupación de nivel inferior a sus estudios y no relacionada con su carrera, a uno leve, donde al menos ya se cumple una de estas condiciones, para finalmente trabajar en una ocupación acorde a su nivel educativo y tipo de carrera.

6. En el anexo 2 se muestran los coeficientes del modelo (en razón de momios o razón de probabilidades). Estos son iguales para las variables que cumplían con el supuesto de paralelismo.

Sin embargo, esto no explica todo el desajuste existente y existen otras variables relevantes. En ese sentido, el desajuste no solo se trataría de fases, sino de estados producto de condiciones más estructurales.

Tabla 2
Efectos marginales en el desajuste ocupacional

Variable	Desajuste grave	Desajuste leve	Ajuste
Sexo (1= hombre)	-0.00150 (0.00568)	-0.0135* (0.00345)	0.0150** (0.00611)
Edad	-0.0590*** (0.0176)	-0.0370*** (0.0120)	0.0220 (0.0190)
Lengua nativa de la madre (1= lengua nativa)	-0.0288 (0.0181)	0.00135** (0.000539)	-0.0301 (0.0184)
Etnicidad (1= indígena)	0.0501*** (0.0183)	0.00132 (0.000844)	-0.0514*** (0.0179)
Condición de vivienda (1= adecuada)	-0.0429*** (0.0155)	-0.00174*** (0.000644)	0.0446*** (0.0156)
Mérito universitario (1= perteneció al tercio o al quinto superior)	0.0402*** (0.0129)	0.00311*** (0.00114)	0.0433*** (0.0138)
Educación de los padres (1= si uno de los padres estudió en la universidad)	-0.0326*** (0.0117)	-0.00266*** (0.00112)	0.0353*** (0.0127)
Repitió algún año de educación básica (1= repitió)	0.0859*** (0.0333)	0.00248 (0.00427)	0.0834*** (0.0292)
Duración de la carrera	-0.0195** (0.00758)	-0.00151** (0.000664)	0.0210** (0.00818)
Tiempo de egresado	-0.0693* (0.0409)	-0.00537 (0.00330)	0.0747* (0.0441)
Tiempo de egresado al cuadrado	0.00694 (0.00495)	0.000538 (0.000392)	-0.00748 (0.00533)
Realizó o realiza cursos de posgrado	-0.0512*** (0.0123)	-0.00580*** (0.00201)	0.0570*** (0.0141)
Reside en Lima (1= Lima y Callao)	-0.0857*** (0.0129)	-0.00806*** (0.00203)	0.0938*** (0.0145)
Tipo de universidad (1= pública)	0.0498*** (0.0128)	0.00359*** (0.00111)	-0.0534*** (0.0136)
Creación de universidad	0.0219* (0.0123)	0.00146* (0.000758)	-0.0234* (0.0129)
Financiamiento de los estudios (1= Financió con trabajo)	-0.0381** (0.0167)	-0.00154*** (0.000566)	0.0396** (0.0168)
Ranking de la universidad donde estudió (1= 10 primeros puestos)	-0.0361** (0.0147)	-0.00405* (0.00225)	0.0401** (0.0169)

Nota. Los errores estándar robustos se muestran en paréntesis: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. Elaboración propia sobre la base de la Encuesta Nacional de Egresados Universitarios y Universidades del INEI (2014).

Se evidencia también que el lugar de residencia es una de las variables más significativas, siendo favorable para aquellos que residen en Lima y Callao, donde las probabilidades de encontrarse en desajuste disminuyen. Para el caso del desajuste leve también están relacionados con la disminución de probabilidad, el hecho de ser hombre, realizar cursos de posgrado y estudiar en una universidad *top* del ranking universitario. Estos resultados están en concordancia con la teoría de las señales, ya que todas estas variables son observables y es relativamente fácil de verificar por los demandantes, quienes asumen que estas condiciones son un indicador de buen desempeño, lo cual, a su vez, revela cierta exclusión hacia las mujeres, personas de otras provincias y universidades.

Sin embargo, al analizar el desajuste grave, si bien la residencia sigue siendo importante, las variables con mayor incidencia, como la condición de vivienda y si repitió un año de educación básica, están relacionadas con la condición socioeconómica y el desempeño académico, que no son tan observables pero que al estar relacionadas con las menores oportunidades laborales, la discriminación o el desempeño laboral, terminan afectando el nivel de desajuste mucho más que las variables observadas. Estas variables, que son más estructurales, nos muestran que existen brechas tanto a nivel socioeconómico como geográfico.

En cuanto a las otras variables, tenemos que la influencia de los orígenes étnicos de la familia, como autoidentificación étnica y lengua de la madre, tienen una mayor posibilidad de desajuste, especialmente grave. En esa línea, los que se autoidentificaron con algún grupo nativo (quechua, aimara o indígena amazónico) siguen un patrón similar al de la lengua materna con mayor significancia estadística para el desajuste grave.

Asimismo, aquellos egresados que financiaron sus estudios trabajando tendrán más probabilidad de encontrarse en desajuste. Ello porque, probablemente, al haber dividido su tiempo entre estudiar y trabajar, no aprovecharon adecuadamente la enseñanza impartida en la universidad y por eso el desarrollo de su capital humano y habilidades especializadas ha sido limitado. Esto se refuerza aún más si consideramos que aquellos ubicados en un cuadro de mérito tienen menos probabilidad de encontrarse en desajuste.

Los egresados de universidades públicas también tienen mayores probabilidades de encontrarse en desajuste. Sin embargo, aquellos egresados de universidades creadas luego de 1995, cuando se creó el CONAFU y se incrementó significativamente el número de universidades, también tienen más probabilidades de encontrarse en desajuste grave.

Efectos heterogéneos por grupo de carrera

Para mostrar si estos resultados se mantienen en los diferentes grupos de carrera considerados, se realizó una regresión del mismo modelo propuesto para los principales grupos de carrera (anexo 3). Para el caso del grupo perteneciente a Ingeniería, Industria y Construcción, el sexo es una de las variables con mayor

peso, aunque con signo diferenciado según el nivel de desajuste. Mientras que para el desajuste leve ser hombre incrementa la probabilidad de encontrarse en esta situación, para el caso del desajuste grave la disminuye. En Ciencias de la Salud, las variables con mayor relevancia parecen ser aquellas relacionadas con el desempeño académico, el prestigio del centro de estudios y la experiencia laboral.

En cambio, en el caso de las Ciencias Sociales, Comerciales y Derecho, son más relevantes las variables de origen y socioeconómicas. Adicionalmente, para el caso del desajuste grave son relevantes variables como la residencia en Lima y Callao y realizar cursos de posgrado. Finalmente, en Educación se muestran resultados similares a los encontrados en Ciencias Sociales. Otra característica relevante de estos grupos es que la autoidentificación étnica, el mérito universitario y realizar cursos de posgrado tienen un peso mayor que en los otros grupos en el desajuste grave.

Conclusiones

En este estudio se ha estimado que el desajuste ocupacional de los egresados universitarios en el año 2014 fue de 60.7 %. Este porcentaje es superior al encontrado en la literatura reciente y se debe a dos motivos: i) el desajuste en la etapa de inserción laboral está signada por factores como la edad y la experiencia laboral previa, que se evidencian en estos resultados así como en la literatura; ii) existe una restricción adicional, considerando que la ocupación en la que trabajan también debe ser consistente con el tipo de carrera.

Las diferencias observadas en el análisis descriptivo entre los niveles de desajuste grave y leve dan soporte a la aproximación metodológica de dividir el desajuste ocupacional en tres niveles, y no como una variable dicotómica que solo considere las situaciones de ajuste y desajuste.

Respecto a los determinantes del desajuste ocupacional, los modelos empleados brindan resultados interesantes. Primero, estos están acordes con la literatura revisada, con excepción del sexo en algunos grupos de carrera, posiblemente porque el salario o las condiciones laborales ofrecidas en un empleo en desajuste no superan el salario de reserva del hogar.

Si bien el tiempo, como generador de experiencia laboral, es una variable relevante para salir del desajuste y encontrarse en empleos adecuados, se encuentran también otras variables como sexo, étnicas, socioeconómicas y de calidad y desempeño académico, que también están relacionadas con la probabilidad de salir del desajuste.

En esa línea, las variables socioeconómicas son las que tienen mayor efecto en el caso del desajuste grave, mientras que en el desajuste leve están más relacionadas con variables observables como el prestigio del centro de enseñanza y el sexo. Esto lleva a suponer que el desajuste grave tiene un origen más estructural y va más allá del tema educativo y laboral. Para el desajuste leve, en cambio, son las “señales” que el individuo transmite al mercado las

relevantes. De este modo, en el contexto de un mercado laboral con baja productividad, los demandantes buscan estas señales para asegurarse trabajadores más productivos.

Tanto las estadísticas descriptivas como las simulaciones realizadas muestran mayor probabilidad de desajuste, especialmente grave, y mayor sensibilidad ante variaciones de los principales determinantes para las carreras de Agropecuaria y Veterinaria. Esto debe llevar a realizar un análisis exhaustivo de los requerimientos de este tipo de profesionales y la calidad de las universidades que imparten dichas carreras. En el otro extremo, los profesionales de Ciencias de la Salud mostraron mejores resultados.

Existen efectos heterogéneos entre los diferentes grupos de carrera. En aquellas que se encuentran en el grupo CIMTEC, tienen mayor relevancia los que están relacionados con el desempeño académico y el prestigio y la calidad de la universidad. Aunque también se ha identificado brechas que afectan negativamente la posibilidad de encontrarse en un empleo adecuado, como es el caso del sexo para las carreras relacionadas con la Ingeniería y la pertenencia a grupos étnicos en el caso de Ciencias de la Salud. En el caso de las carreras no CIMTEC, parece haber un mayor peso de variables socioeconómicas, como la condición de la vivienda y la educación de los padres.

Entre las recomendaciones a la política educativa y laboral peruana, se encuentra la posibilidad de utilizar la distinción entre desajuste leve y severo, así como la metodología empleada como indicador de desempeño de programas presupuestales y de políticas estratégicas de mediano y largo plazo.

Asimismo, el estudio sugiere que el problema del desajuste ocupacional, especialmente el grave, empieza a formarse en etapas anteriores y se debe a características socioeconómicas, del hogar o de la forma como realizó sus estudios de pregrado. Por ello, se ha de plantear intervenciones en fases más tempranas, especialmente en las mujeres de las carreras de Ingeniería o pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos.

Ello implica, además, un análisis más completo del problema, donde se puedan recoger mediciones a través del tiempo que permitirán corregir sesgos como las variables omitidas o incluso determinar causalidad e impactos de política. Dado que la ENEUU tiene más información especializada que otras encuestas tradicionalmente utilizadas, es recomendable que se identifique una muestra panel para realizar seguimiento en el tiempo y observar cómo cambia la dinámica del desajuste en periodos posteriores.

Finalmente, cabe indicar algunas limitaciones encontradas en el presente estudio. Medir el desajuste de la forma mencionada puede generar inconvenientes al momento de asignar las cualificaciones laborales a un determinado nivel educativo o grupo de carrera. Por otro lado, al agregar las ocupaciones en grandes grupos, estas pueden tener diferentes requerimientos, no necesariamente compatibles con un mismo nivel educativo. Asimismo, una característica del mercado laboral es la constante creación de nuevos puestos de trabajo producto del avance de la ciencia y la tecnología. Un supuesto asumido es que

estos cambios ocurren de manera lenta en países en desarrollo, debido al bajo nivel de inversión en investigación y desarrollo. Desde el punto de vista metodológico existe el inconveniente de que el Código Nacional de Ocupaciones utilizado en la ENEUU está basado en el CIUO de 1988, es decir, de hace 30 años, mientras que a nivel internacional está vigente el CIUO de 2008, del cual fue tomado el listado de carreras CIMTEC.

Referencias bibliográficas

- Battu, H., Belfield, C. R., y Sloane, P. J. (1999). Overeducation Among Graduates: a Cohort View. *Education Economics*, 7(1), 21–38.
- Beede, D., Julian, T., y Langdon, D. (2011). Women in STEM: A Gender Gap to Innovation. *U. S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration Issue-Brief*, nro. 4, 1–11.
- Burga, C., y Moreno, M. (2001). *¿Existe subempleo profesional en el Perú urbano?* Investigaciones Breves nro. 17. CIES, GRADE.
- Carnevale, A. P., Smith, N., y Melton, M. (2011). *STEM: Science Technology Engineering Mathematics*. Georgetown University Center on Education and the Workforce.
- Céspedes, N., Lavado, P. y Ramírez, N. (2016). *Productividad en el Perú: medición, determinantes e implicancias*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Corillocla, P. y Granda, A. (2014). *Situación de la formación de capital humano e investigación en las universidades peruanas*. Documento de trabajo. Lima: CONCYTEC.
- Frenette, M. (2004). The Overqualified Canadian Graduate: The Role of the Academic Program in the Incidence, Persistence, and Economic Returns to Overqualification. *Economics of Education Review*, 23(1), 29–45.
- Galarza, F. y Yamada, G. (2012) *Labor Market Discrimination in Lima, Peru: Evidence from a Field Experiment*. Documentos de discusión UP nro. 12/03.
- Halaby, C. N. (1994). Overeducation and Skill Mismatch. *Sociology of Education*, 67(1), 47–59.
- Heckman, J. J. (1979). Sample Selection Bias as a Specification. *Econometrica*, 47(1), 153–161.
- Herrera, J. (2005). Sobre y subeducación en el Perú urbano (1995-2002). En J. Chacaltana, M. Jaramillo, y G. Yamada (Eds.), *Cambios globales y el mercado laboral peruano: comercio, legislación, capital humano y empleo* (pp. 181–227). Lima: Universidad del Pacífico.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2015). *Encuesta Nacional a Egresados Universitarios y Universidades, 2014*. Lima.
- Kogan, L., Fuchs, R. y Lay, P. (2013) *No... pero sí: discriminación en empresas de Lima Metropolitana*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Leuven, E., y Oosterbeek, H. (2011). *Overeducation and Mismatch in the Labor Market*. IZA Discussion Paper No. 5523.
- Madrigal, M. (2003). *Una revisión de los métodos de medición del desajuste educativo: ventajas e inconvenientes*. Universidad de Barcelona.
- McConnel, C., Brue, S. y McPerpherson, D. (2007). *Economía laboral*. McGraw-Hill Interamericana de España S. L. Séptima edición.

- McLauchlan de Arregui, P. (1993). Empleo, ingresos y ocupación de los profesionales y técnicos en el Perú. *Notas para el Debate*, (9), 9–48.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience, and Earnings* (vol. 53). NBER.
- Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. (2000). *Estimación de la compatibilidad entre la educación adquirida y la ocupación ejercida por los trabajadores*. Boletín de Economía Laboral nro. 17. Lima.
- Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. (2014). *La inadecuación ocupacional de los profesionales con educación superior en Perú*. Boletín de Economía Laboral nro. 42. Lima.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (1995). *Manual on the Measurement of Human Resources Devoted to S&T “Canberra Manual”*.
- Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Informe sobre el trabajo en el mundo 2014. El desarrollo a través del empleo. Resumen ejecutivo*. Departamento de Investigaciones.
- Rahona López, M. (2008). *La educación universitaria en España y la inserción laboral de los graduados en la década de los noventa*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez Cuba, J. (1995). *De profesional a taxista: el mercado laboral de técnicos y profesionales en los 90*. Lima.
- Rodríguez Lozano, E. (2016). Sobreeducación en el mercado laboral: determinantes y consecuencias en el Perú, 2001-2011. *Economía*, XXXIX (semestre enero-junio), 33–101.
- Rumberger, R. (1987). The Impact of Surplus Schooling on Productivity and Earnings. *The Journal of Human Resources*, 22(1), 24–50.
- Sicherman, N. y Galor, O. (1990). A Theory of Career Mobility. *Journal of Political Economy*, 98(1), 169–192.
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374.
- SUNEDU (2018). Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria Peruana.
- Williams, R. (2006). Generalized ordered logit/partial proportional odds models for ordinal dependent variables. *Stata Journal*, 6(1), 58–82.
- Yamada, G. y Galarza F. (2012) *Discriminación laboral en Lima: el rol de la belleza, la raza y el sexo*. Serie de Documentos de Discusión UP nro. 12/09. Lima.
- Yamada, G., Lavado, P. y Martínez, J. J. (2014). *¿Una promesa incumplida? La calidad de la educación superior universitaria y el subempleo profesional en el Perú*. Serie de Documentos de Trabajo UP nro. 2014–021. Lima.
- Yamada, G., y Oviedo, N. (2016). *Educación superior y subempleo profesional: ¿Una creciente burbuja mundial?* Documentos de discusión UP nro. 1609.

Anexo 1: Test de paralelismo del modelo

Variable	P-value		
	1	2	3
Sexo (1= hombre)	0.00089	0.00085	0.00016
Edad	0.00008	0.0001	0.00072
Lengua materna de la madre (1= lengua nativa)	0.8531***	0.8752***	0.8612***
Etnicidad (1= etnia nativa)	0.9423***	0.6796***	0.7403***
Condición de vivienda (1= adecuada)	0.2104***	0.2872***	0.2499***
Mérito universitario (1= perteneció al tercio o quinto superior)	0.4420***	0.5965***	0.5555***
Educación de los padres (1= si uno de los padres estudió en la universidad)	0.4747***	0.2280***	0.1972***
Repitió algún año de educación básica (1= repitió)	0.0682***	0.0682***	0.0696***
Duración de la carrera (fecha de egreso - ingreso)		0.1182***	0.1284***
Tiempo de egresado		0.3039***	0.2765***
Tiempo de egresado al cuadrado		0.9437***	0.9799***
Realizó o realiza cursos de posgrado		0.6652***	0.7829***
Reside en Lima (1= Lima y Callao)			0.3694***
Tipo de universidad (1= pública)			0.5470***
Creación de la universidad (1= antes de 1995)			0.3584***
Financiamiento de los estudios (1= financió con trabajo)			0.4983***
Ranking de la universidad donde estudió (1= 10 primeros puestos)			0.3887***
Grupo de carrera: Humanidades y Arte	0.0132	0.0128	0.0150
Grupo de carrera: Ciencias Sociales, Comerciales y Derecho	0.0000	0.0000	0.0000
Grupo de carrera: Ciencias Naturales, Exactas y de la Comunicación	0.0000	0.0000	0.0000
Grupo de carrera: Ingeniería, Industria y Construcción	0.0000	0.0000	0.0000
Grupo de carrera: Agropecuaria y Veterinaria	0.0000	0.0000	0.0000
Grupo de carrera: Ciencias de la Salud	0.0000	0.0000	0.0000
Sector de empleo (1= sector público)	0.0123	0.0116	0.0107
Ratio de Mills	0.5080***	0.7998***	0.9850***

Nota. *** se le aplica criterio de paralelismo.

Anexo 2: Resultado de las regresiones del modelo de determinantes

Variables	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)						
Variable dependiente: desajuste entre educación y empleo (1 "Desajuste grave; 2 "Desajuste leve"; 3 "Ajuste")												
	Desajuste grave	Desajuste leve	Desajuste grave	Desajuste leve	Desajuste grave	Desajuste leve						
	Coeficientes					Odds ratios						
Sexo (1=hombre)	0.00832 (0.0211)	0.0667*** (0.0209)	-0.0218 (0.0254)	0.0360 (0.0254)	0.00685 (0.0259)	0.0637** (0.0259)	1.008 (0.0213)	1.069*** (0.0223)	0.978 (0.0248)	1.037 (0.0263)	1.007 (0.0261)	1.066** (0.0276)
Edad	0.114* (0.0658)	-0.0581 (0.0657)	0.0818 (0.0770)	-0.0914 (0.0766)	0.271*** (0.0812)	0.0931 (0.0802)	1.121* (0.0738)	0.944 (0.0620)	1.085 (0.0836)	0.913 (0.0699)	1.311*** (0.106)	1.098 (0.0880)
Lengua materna de la madre (1=lengua nativa)	-0.161** (0.0793)	-0.161** (0.0793)	-0.144* (0.0796)	-0.144* (0.0796)	-0.129 (0.0801)	-0.129 (0.0801)	0.852** (0.0676)	0.852** (0.0676)	0.866* (0.0690)	0.866* (0.0690)	0.879 (0.0704)	0.879 (0.0704)
Etnicidad (1=etnia nativa)	-0.292*** (0.0784)	-0.292*** (0.0784)	-0.285*** (0.0784)	-0.285*** (0.0784)	-0.222*** (0.0792)	-0.222*** (0.0792)	0.747*** (0.0585)	0.747*** (0.0585)	0.752*** (0.0589)	0.752*** (0.0589)	0.801*** (0.0634)	0.801*** (0.0634)
Condición de vivienda (1=adecuada)	0.389*** (0.0621)	0.389*** (0.0621)	0.397*** (0.0637)	0.397*** (0.0637)	0.192*** (0.0681)	0.192*** (0.0681)	1.476*** (0.0917)	1.476*** (0.0917)	1.488*** (0.0948)	1.488*** (0.0948)	1.212*** (0.0825)	1.212*** (0.0825)
Mérito universitario (1=perteneció al tercio o quinto superior)	-0.119** (0.0553)	-0.119** (0.0553)	-0.109* (0.0578)	-0.109* (0.0578)	-0.183*** (0.0586)	-0.183*** (0.0586)	0.887** (0.0491)	0.887** (0.0491)	0.897* (0.0519)	0.897* (0.0519)	0.832*** (0.0488)	0.832*** (0.0488)
Educación de los padres (1=si uno de los padres estudió en la universidad)	0.230*** (0.0517)	0.230*** (0.0517)	0.197*** (0.0525)	0.197*** (0.0525)	0.149*** (0.0538)	0.149*** (0.0538)	1.259*** (0.0650)	1.259*** (0.0650)	1.218*** (0.0640)	1.218*** (0.0640)	1.161*** (0.0625)	1.161*** (0.0625)

Variables	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Variable dependiente: desajuste entre educación y empleo (1 "Desajuste grave; 2 "Desajuste leve"; 3 "Ajuste")					
	Desajuste grave	Desajuste leve	Desajuste grave	Desajuste leve	Desajuste grave	Desajuste leve	Desajuste grave	Desajuste leve	Desajuste grave	Desajuste leve	Desajuste grave	Desajuste leve
	Coeficientes						Odds ratios					
Repetió algún año de educación básica (1= repitió)	-0.399*** (0.137)	-0.399*** (0.137)	-0.389*** (0.138)	-0.389*** (0.138)	-0.372*** (0.138)	-0.372*** (0.138)	0.671*** (0.0918)	0.671*** (0.0918)	0.677*** (0.0935)	0.677*** (0.0935)	0.689*** (0.0953)	0.689*** (0.0953)
Duración de la carrera (fecha de egreso - ingreso)			0.102*** (0.0348)	0.102*** (0.0348)	0.0891** (0.0346)	0.0891** (0.0346)			1.107*** (0.0385)	1.107*** (0.0385)	1.093** (0.0378)	1.093** (0.0378)
Tiempo de egresado			0.0416 (0.183)	0.0416 (0.183)	0.316* (0.187)	0.316* (0.187)			1.042 (0.190)	1.042 (0.190)	1.372* (0.256)	1.372* (0.256)
Tiempo de egresado al cuadrado			-0.00689 (0.0223)	-0.00689 (0.0223)	-0.0317 (0.0226)	-0.0317 (0.0226)			0.993 (0.0221)	0.993 (0.0221)	0.969 (0.0219)	0.969 (0.0219)
Realizó o realiza cursos de posgrado			0.206*** (0.0573)	0.206*** (0.0573)	0.239*** (0.0585)	0.239*** (0.0585)			1.229*** (0.0705)	1.229*** (0.0705)	1.270*** (0.0742)	1.270*** (0.0742)
Reside en Lima (1=Lima y Callao)					0.396*** (0.0607)	0.396*** (0.0607)					1.486*** (0.0902)	1.486*** (0.0902)
Tipo de universidad (1=pública)					-0.227*** (0.0581)	-0.227*** (0.0581)					0.797*** (0.0463)	0.797*** (0.0463)
Creación de la universidad (1=antes de 1995)					0.170** (0.0735)	0.170** (0.0735)					1.186** (0.0871)	1.186** (0.0871)

Variables	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Variable dependiente: desajuste entre educación y empleo (1 "Desajuste grave; 2 "Desajuste leve"; 3 "Ajuste")					
	Desajuste grave	Desajuste leve	Desajuste grave	Desajuste leve	Desajuste grave	Desajuste leve	Desajuste grave	Desajuste leve	Desajuste grave	Desajuste leve	Desajuste grave	Desajuste leve
	Coeficientes						Odds ratios					
Financiamiento de los estudios (1=financiación con trabajo)					-0.0995*	-0.0995*					0.905*	0.905*
					(0.0553)	(0.0553)					(0.0501)	(0.0501)
Ranking de la universidad donde estudió (1=10 primeros puestos)					0.168**	0.168**					1.183**	1.183**
					(0.0700)	(0.0700)					(0.0828)	(0.0828)
Sector público (1=trabaja en el sector público)	0.266***	0.408***	0.234***	0.378***	0.294***	0.441***	1.304***	1.504***	1.264***	1.460***	1.342***	1.555***
	(0.0678)	(0.0646)	(0.0689)	(0.0655)	(0.0696)	(0.0661)	(0.0885)	(0.0972)	(0.0870)	(0.0956)	(0.0934)	(0.103)
Grupo de carrera: Humanidades y Arte	-0.131	-0.605**	-0.0794	-0.557**	-0.633**	-1.096***	0.877	0.546**	0.924	0.573**	0.531**	0.334***
	(0.273)	(0.256)	(0.284)	(0.270)	(0.289)	(0.278)	(0.239)	(0.140)	(0.263)	(0.155)	(0.153)	(0.0928)
Grupo de carrera: Ciencias Sociales, Comerciales y Derecho	-1.343***	-1.781***	-1.367***	-1.809***	-1.486***	-1.934***	0.261***	0.169***	0.255***	0.164***	0.226***	0.145***
	(0.122)	(0.113)	(0.122)	(0.113)	(0.122)	(0.114)	(0.0317)	(0.0190)	(0.0310)	(0.0186)	(0.0275)	(0.0165)
Grupo de carrera: Ciencias Naturales, Exactas y de la Comunicación	-0.323*	-2.064***	-0.321*	-2.064***	-0.473**	-2.240***	0.724*	0.127***	0.726*	0.127***	0.623**	0.106***
	(0.184)	(0.181)	(0.187)	(0.183)	(0.186)	(0.185)	(0.133)	(0.0230)	(0.135)	(0.0233)	(0.116)	(0.0197)

Variables	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Variable dependiente: desajuste entre educación y empleo (1 "Desajuste grave; 2 "Desajuste leve"; 3 "Ajuste")					
	Desajuste grave	Desajuste leve	Desajuste grave	Desajuste leve	Desajuste grave	Desajuste leve	Desajuste grave	Desajuste leve	Desajuste grave	Desajuste leve	Desajuste grave	Desajuste leve
	Coeficientes						Odds ratios					
Grupo de carrera: Ingeniería, Industria y Construcción	-0.526*** (0.131)	-1.924*** (0.122)	-0.549*** (0.132)	-1.946*** (0.123)	-0.667*** (0.131)	-2.083*** (0.123)	0.591*** (0.0776)	0.146*** (0.0179)	0.578*** (0.0762)	0.143*** (0.0176)	0.513*** (0.0673)	0.125*** (0.0154)
Grupo de carrera: Agropecuaria y Veterinaria	-0.966*** (0.181)	-2.161*** (0.205)	-0.955*** (0.184)	-2.151*** (0.208)	-1.127*** (0.184)	-2.338*** (0.211)	0.381*** (0.0689)	0.115*** (0.0236)	0.385*** (0.0710)	0.116*** (0.0242)	0.324*** (0.0595)	0.0965*** (0.0204)
Grupo de carrera: Ciencias de la Salud	0.0838 (0.151)	-0.552*** (0.129)	0.0395 (0.151)	-0.603*** (0.130)	-0.0366 (0.152)	-0.678*** (0.131)	1.087 (0.164)	0.576*** (0.0743)	1.040 (0.158)	0.547*** (0.0712)	0.964 (0.146)	0.508*** (0.0663)
Ratio inverso de Mills	-2.690*** (0.398)	-2.690*** (0.398)	-3.006*** (0.583)	-3.006*** (0.583)	-1.012 (0.628)	-1.012 (0.628)	0.0679*** (0.0270)	0.0679*** (0.0270)	0.0495*** (0.0288)	0.0495*** (0.0288)	0.363 (0.228)	0.363 (0.228)
Constante	1.605*** (0.588)	-0.322 (0.579)	1.829** (0.784)	-0.0838 (0.781)	0.168 (0.810)	-1.723** (0.806)	4.978*** (2.928)	0.725 (0.420)	6.226** (4.880)	0.920 (0.718)	1.182 (0.957)	0.179** (0.144)
Observaciones	9216		9216		9216							
Pseudo R2	0.0902		0.0919		0.0979							

Nota. Los errores estándar robustos se muestran en paréntesis: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$.

Tomado de la Encuesta Nacional de Egresados Universitarios y Universidades del INEI (2014).

Anexo 3: Efectos marginales por grupo de carrera

Variable	Ciencias Sociales			Educación			Ingeniería			Ciencias de la salud		
	Desajuste grave	Desajuste leve	Ajuste	Desajuste grave	Desajuste leve	Ajuste	Desajuste grave	Desajuste leve	Ajuste	Desajuste grave	Desajuste leve	Ajuste
Sexo (1=hombre)	-0.0587** (0.0266)	0.0518*** (0.0163)	0.00686 (0.0245)	0.0206 (0.0383)	0.108*** (0.0324)	-0.129*** (0.0492)	-0.0916** (0.0368)	0.0972*** (0.0347)	-0.00560 (0.0363)	0.00959 (0.0309)	0.00681 (0.0215)	-0.0164 (0.0525)
Edad	0.00778 (0.00931)	-0.0137*** (0.00491)	0.00587 (0.00853)	-0.0335** (0.0149)	-0.00901** (0.00432)	0.0425** (0.0190)	-0.0168* (0.00963)	-0.000592 (0.000822)	0.0174* (0.0100)	0.00668 (0.00947)	0.00483 (0.00687)	-0.0115 (0.0163)
Lengua materna de la madre (1=lengua nativa)	0.0692** (0.0332)	-0.0103 (0.00632)	-0.0589** (0.0270)	0.0709 (0.0511)	0.0171 (0.0114)	-0.0881 (0.0622)	0.0111 (0.0287)	0.000166 (0.000493)	-0.0113 (0.0286)	-0.0292 (0.0292)	-0.0227 (0.0246)	0.0519 (0.0537)
Etnicidad (1=indígena)	0.0539* (0.0300)	-0.00748 (0.00511)	-0.0464* (0.0249)	0.118** (0.0551)	0.0267** (0.0107)	-0.145** (0.0649)	-0.00350 (0.0290)	-0.000146 (0.00141)	0.00364 (0.0304)	0.0849* (0.0460)	0.0482** (0.0203)	-0.133** (0.0656)
Condición de vivienda (1=adecuada)	-0.0714*** (0.0276)	0.0578*** (0.0177)	0.0135 (0.0257)	0.0664* (0.0342)	-0.0392* (0.0219)	-0.0272 (0.0415)	-0.0212 (0.0324)	-0.0806*** (0.0303)	0.102*** (0.0293)	-0.0324 (0.0303)	-0.0217 (0.0187)	0.0540 (0.0489)
Mérito universitario (1=perteneció al tercio o quinto superior)	0.0541*** (0.0203)	-0.00581** (0.00236)	-0.0483*** (0.0181)	0.0633** (0.0304)	0.0170** (0.00826)	-0.0803** (0.0382)	-0.00600 (0.0204)	-0.000212 (0.000774)	0.00621 (0.0211)	-0.00220 (0.0393)	-0.00159 (0.0285)	0.00379 (0.0678)
Educación de los padres (1=si uno de los padres estudio en la universidad)	-0.0474** (0.0207)	0.0390** (0.0160)	0.00839 (0.0192)	0.0277 (0.0451)	0.0911*** (0.0350)	-0.119** (0.0515)	-0.0389* (0.0199)	-0.00146 (0.00192)	0.0403* (0.0209)	0.00706 (0.0256)	-0.0988*** (0.0289)	0.0917** (0.0367)

Variable	Ciencias Sociales			Educación			Ingeniería			Ciencias de la salud		
	Desajuste grave	Desajuste leve	Ajuste	Desajuste grave	Desajuste leve	Ajuste	Desajuste grave	Desajuste leve	Ajuste	Desajuste grave	Desajuste leve	Ajuste
Repetió algún año de educación básica (1= repitió)	0.0626 (0.0521)	-0.00953 (0.0102)	-0.0531 (0.0420)	0.0874 (0.0662)	0.0195 (0.0128)	-0.107 (0.0786)	0.108* (0.0614)	-0.0182 (0.0206)	-0.0901** (0.0413)	0.176** (0.0715)	0.0681*** (0.0127)	-0.244*** (0.0809)
Duración de la carrera (fecha de egreso - ingreso)	-0.0472*** (0.0127)	0.00506*** (0.00154)	0.0421*** (0.0114)	0.0515** (0.0258)	0.0138* (0.00726)	-0.0653** (0.0327)	0.0167 (0.0135)	0.000589 (0.000857)	-0.0173 (0.0140)	-0.0360*** (0.0132)	-0.0260*** (0.00983)	0.0621*** (0.0227)
Tiempo de egresado	-0.0715 (0.0622)	0.00767 (0.00674)	0.0638 (0.0556)	-0.0941 (0.113)	0.147** (0.0634)	-0.0529 (0.130)	-0.0521 (0.0946)	0.301*** (0.0921)	-0.248** (0.0996)	-0.126* (0.0665)	-0.0910* (0.0489)	0.217* (0.115)
Tiempo de egresado al cuadrado	0.00385 (0.00747)	-0.000413 (0.000803)	-0.00343 (0.00667)	0.0153 (0.0138)	-0.0179** (0.00797)	0.00260 (0.0157)	0.0107 (0.0116)	-0.0400*** (0.0112)	0.0293** (0.0121)	0.0144* (0.00778)	0.0104* (0.00576)	-0.0248* (0.0134)
Realizó o realiza cursos de posgrado	-0.0878*** (0.0206)	0.00646*** (0.00158)	0.0814*** (0.0198)	-0.102*** (0.0295)	-0.0299*** (0.0102)	0.132*** (0.0385)	0.0376 (0.0237)	-0.000464 (0.00214)	-0.0371* (0.0222)	-0.0573*** (0.0214)	-0.0436** (0.0177)	0.101*** (0.0385)
Reside en Lima (1=Lima y Callao)	-0.0841*** (0.0210)	0.00853*** (0.00226)	0.0756*** (0.0192)	-0.0964*** (0.0309)	-0.0276*** (0.00984)	0.124*** (0.0398)	-0.100*** (0.0253)	-0.00618 (0.00506)	0.106*** (0.0279)	-0.0205 (0.0236)	-0.0149 (0.0176)	0.0354 (0.0411)
Tipo de universidad (1=pública)	0.0570*** (0.0214)	-0.00682** (0.00300)	-0.0502*** (0.0186)	0.0550* (0.0327)	0.0155 (0.00975)	-0.0705* (0.0422)	0.0334 (0.0206)	0.00113 (0.00162)	-0.0345 (0.0213)	0.0379 (0.0235)	0.0264* (0.0155)	-0.0643* (0.0388)
Financiamiento de los estudios (1=financiación con trabajo)	0.00748 (0.0202)	-0.000816 (0.00224)	-0.00666 (0.0179)	0.0444 (0.0307)	0.0117 (0.00823)	-0.0561 (0.0387)	0.00924 (0.0205)	0.000251 (0.000568)	-0.00949 (0.0209)	0.0222 (0.0262)	0.0153 (0.0173)	-0.0375 (0.0434)

Variable	Ciencias Sociales			Educación			Ingeniería			Ciencias de la salud		
	Desajuste grave	Desajuste leve	Ajuste	Desajuste grave	Desajuste leve	Ajuste	Desajuste grave	Desajuste leve	Ajuste	Desajuste grave	Desajuste leve	Ajuste
Creación de la universidad (1=antes de 1995)	-0.0214 (0.0249)	0.00255 (0.00325)	0.0189 (0.0216)	-0.103 (0.0702)	-0.0224* (0.0123)	0.125 (0.0820)	-0.0519* (0.0284)	0.00226 (0.00400)	0.0497** (0.0250)	-0.0510 (0.0324)	-0.0332* (0.0189)	0.0843* (0.0509)
Ranking de la universidad donde estudió (1=10 primeros puestos)	-0.0535** (0.0261)	0.00410*** (0.00145)	0.0494** (0.0249)	-0.0548 (0.0349)	-0.0159 (0.0106)	0.0707 (0.0451)	0.0221 (0.0271)	1.00e-04 (0.00120)	-0.0222 (0.0264)	-0.0587** (0.0266)	-0.0491* (0.0257)	0.108** (0.0518)
Sector (1 = sector público)	-0.0598** (0.0239)	-0.0463*** (0.0172)	0.106*** (0.0232)	0.0398 (0.0497)	-0.147*** (0.0321)	0.108*** (0.0406)	-0.0218 (0.0238)	-0.00164 (0.00291)	0.0234 (0.0266)	-0.0795*** (0.0201)	-0.0605*** (0.0159)	0.140*** (0.0348)
Ratio inverso de Mills	0.455** (0.224)	-0.0489* (0.0254)	-0.407** (0.200)	-0.362* (0.189)	-0.335*** (0.109)	0.697*** (0.243)	0.0712 (0.237)	0.762*** (0.216)	-0.833*** (0.279)	0.191 (0.270)	0.138 (0.197)	-0.329 (0.466)

Nota. Los errores estándar robustos se muestran en paréntesis: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$.

Tomado de la Encuesta Nacional de Egresados Universitarios y Universidades del INEI (2014).

De la participación al derecho a la participación
de niñas, niños y adolescentes en las escuelas
y la educación en México:
análisis de la experiencia reciente

Ursula Zurita Rivera

FLACSO México
uzurita@flacso.edu.mx

Recibido: 02/09/2020
Aprobado: 02/12/2020

Resumen

En este artículo teórico se analiza la participación de niñas, niños y adolescentes en las escuelas y la educación en la reforma educativa de Enrique Peña Nieto impulsada en México entre 2012 y 2018. Este propósito es relevante porque durante el siglo XX se observa una tensión entre la aceptación formal de la participación tutelada del alumnado en cuestiones concretas, bajo ciertas modalidades, en determinados niveles educativos; y, por otra, el rechazo y obstaculización de esa participación a cargo de autoridades educativas y escolares. La reforma no promovió la participación del estudiantado mexicano y la tensión continuó, aunque parecía que cambiaría con la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del 2014 porque estipuló por primera vez el derecho a la participación de estas poblaciones en las escuelas y otros ámbitos. Pero la concepción del derecho a la participación siguió reproduciendo la visión tutelada que ha estado presente desde años atrás en instrumentos jurídicos nacionales, como la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1942 e internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. Aquí se examinan los desafíos que enfrenta el sistema educativo del tramo obligatorio para que el alumnado sea reconocido como actor con agencia y como productor de conocimiento. Así, se expone un breve recuento del enfoque de las *Voces del Alumnado* para identificar el alcance de las modificaciones emprendidas por la reforma educativa sobre la participación del estudiantado y, finalmente, entender las diferencias entre la participación y el derecho a la participación en las escuelas.

Palabras clave: derecho a la participación; niñas, niños y adolescentes, escuelas y educación; México.

From participation to the right of mexican boys, girls and adolescents to participate in schools and education: an analysis of recent experience

Abstract

This theoretical article analyzes the participation of girls, boys and adolescents in schools and education in the educational reform of Enrique Peña Nieto promoted in Mexico between 2012 and 2018. This purpose is relevant because, during the 20th century, there was a tension between acceptance formal participation of the student body in specific issues, under certain modalities, at certain educational levels; and, on the other, the rejection and obstruction of such participation by educational and school authorities. The reform did not promote the participation of the Mexican student body and the tension continued, although it seemed that it would change with the General Law on the Rights of Girls, Boys, and Adolescents of 2014 because it stipulated for the first time the right to participation of these populations in schools and other scopes. But the conception of the right to participation continued to reproduce the protected vision that has been present for years in national legal instruments, such as the Organic Law of Public Education of 1942 and international ones, such as the Convention on the Rights of the Child of 1989. Here the challenges faced by the educational system of the compulsory section are examined so that the student body is recognized as an actor with an agency and as a producer of knowledge. Thus, a brief account of the approach of the Student Voices is presented to identify the scope of the modifications undertaken by the educational reform on student participation and, finally, to understand the differences between participation and the right to participation in schools.

Key words: right to participation; girls, boys and adolescents, schools and education; Mexico.

Introducción

Durante la administración federal 2012-2018 se lanzó una reforma educativa que tuvo diferentes características que la volvieron una experiencia inédita en la historia de México. Entre sus principales rasgos resaltan, por un lado, el reconocimiento constitucional del derecho a la educación con calidad y equidad; y, por otro, el impulso de la participación social. Pero, si bien la reforma fomentó el derecho a la educación con calidad y equidad, no fue incluyente desde la perspectiva de la participación de niñas, niños y adolescentes (NNyA). Según la UNESCO (2017), las dificultades para participar en las escuelas que enfrenta el alumnado nacen de las propias maneras en que está organizado el sistema educativo, de las formas en que se enseña y se busca que aprendan, de los ambientes escolares, así como de las modalidades en que se apoyan, estimulan y evalúan los avances estudiantiles. Para la UNESCO, es el sistema educativo y sus escuelas quienes deben cambiar para diseñar e implementar verdaderas políticas equitativas e incluyentes que se manifiesten, entre otros rubros, en una verdadera participación de las NNyA en las escuelas. Así, no son los alumnos quienes, por poseer determinadas características individuales o familiares, retrasan, amenazan u obstaculizan la equidad y la inclusión en la educación. Por el contrario, la diversidad del estudiantado y sus familias representa una oportunidad para ampliar el aprendizaje y fortalecer la educación para la vida democrática (UNESCO, 2017).

Respecto a la participación, nunca en la historia del sistema educativo se había emitido en unos cuantos años varios acuerdos secretariales para regular la instalación, el funcionamiento y la organización de los Consejos Escolares, Municipales, Estatales y Nacional de Participación Social (Zurita Rivera, 2018d). Aun cuando a nivel de los centros educativos se modificaron las funciones y responsabilidades de docentes, directivos, madres, padres, Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), Consejos Técnicos Escolares (CTE) y Asociaciones de Padres de Familia (APF), al alumnado del tramo obligatorio de la educación en México —que abarcó desde preescolar hasta la educación media superior— no se le reconoció ningún papel ni tarea relevante dentro de la amplia gama de iniciativas que se pretendieron apoyar sobre diversos procesos participativos (Zurita Rivera, 2018a; 2018b).

No obstante, por la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) promulgada en 2014, la participación de las y los alumnos mexicanos no habría de ser más un conjunto de actividades determinadas alrededor de ciertas cuestiones como convencionalmente se había concebido desde hace décadas. Según esta ley, la participación es un derecho que estos grupos tienen en los distintos ámbitos donde se desenvuelven y cuyo ejercicio debe girar en torno de todos aquellos asuntos que consideran de su incumbencia. A pesar de que dicha ley reconoció por primera vez el derecho a la participación, de nueva cuenta condicionó su práctica a la edad, la madurez, el desarrollo evolutivo y cognoscitivo. Este condicionamiento es grave porque

limita la participación y porque afecta, en tanto derecho habilitante, el ejercicio de otros derechos estipulados por esa misma ley (UNICEF, 2018, p. 36).

Así, el reconocimiento y el ejercicio del derecho a la participación de NNyA en las escuelas y la educación enfrentan diversos retos, pues el sistema educativo mexicano ha aceptado desde décadas atrás la posibilidad de que los estudiantes se organicen; pero, a la vez, esta posibilidad ha permanecido circunscrita a ciertas temáticas, propósitos y, sin duda, a la decisión de las autoridades educativas y escolares. Esta tendencia se remonta al artículo 77 de la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1942, donde se estableció que el alumnado de secundaria podía organizarse en asociaciones o sociedades a las cuales se les adjudicó la finalidad de “promover el mejoramiento cultural del plantel y de sí mismos, y ejercer en la comunidad, como acción social escolar, servicios y trabajos de mejoramiento económico, ético, cívico y cultural”. Pero en el artículo siguiente explícitamente se prohibía que las sociedades de alumnos interviniesen “en la dirección y gobierno de las respectivas escuelas”. Desde entonces, se advierte cierta tensión entre la aceptación de participar en ciertos tópicos y bajo determinados mecanismos, y también la prohibición de hacerlo en otros.

Después de casi ochenta años de esa Ley Orgánica, la participación de las y los estudiantes en las escuelas y la educación sigue generando cierta desaprobación dentro del sistema educativo y entre distintos grupos de la sociedad. Más rechazo se provoca, si se piensa en el derecho a la participación de estas poblaciones cuando disminuye su edad y el nivel educativo al cual están adscritas. Así, la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS) (CONAPRED, 2010), mostró que en 2010 tres de cada diez personas opinaban que NNyA debían tener los derechos que sus padres les quisiesen dar. De hecho, una de cada diez personas consideraba que solo con la mayoría de edad las personas podían tener derechos.¹ Cinco años después, la Encuesta Nacional de Niños, Adolescentes y Jóvenes realizada por un grupo de especialistas del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (Fuentes Alcalá, M. L. et al., 2015) encontró que poco más de cuatro de cada diez entrevistados de 15 años o más consideraron que los niños tienen el derecho de participar en la sociedad como cualquier otro individuo o grupo.² Esta concepción es la más cercana al espíritu del modelo de democracia participativa. Sin embargo, tres de cada diez personas aprobaron la participación de niños, condicionada a la madurez y otras características personales. Esta opinión es, en principio, acorde con los postulados de la Convención sobre los

1. Como señala el propio CONAPRED, la ENADIS 2017 es diferente conceptual y metodológicamente de la del año 2010. En este sentido, debido a que las preguntas señaladas arriba no se encuentran en la ENADIS 2017, no se pudo utilizar aquí la versión más reciente de esta encuesta.

2. En esta encuesta se usa de forma indistinta el término “niños” para hacer referencia a niñas y niños.

Derechos del Niño firmada en 1989, de la LGDNNA y con la opinión pública que circula al respecto en los medios de comunicación. Dos de cada diez sostuvieron que niños y adolescentes participan a través de sus papás y otros adultos, lo cual implica que se considera que niños y adolescentes no están en posibilidad de decidir y actuar por sí mismos. Finalmente, la visión más autoritaria se halló en el 4.5 por ciento de los entrevistados, quienes consideraron que estos grupos no deben participar en la sociedad y tampoco es importante que lo hagan (*ibid.*, 125 y 126). Acerca de la participación en la escuela, un poco más de la mitad de la población entrevistada (56.6 %) sostuvo que los niños deben participar *mucho* en las decisiones que les afectan en el lugar donde estudian. La participación condicionada a ciertos factores es una opinión que se acentúa conforme aumenta la edad y el nivel educativo. Así, las respuestas a favor de que se participe *mucho* en la escuela fueron del 58.3 % para los adolescentes y del 68 % para el caso de los jóvenes (*ibid.*, 123).

Después de conocer estos datos, es inevitable preguntarse en qué pensó la población entrevistada cuando se habló de participación y, por otro lado, qué tanto las madres, los padres, las autoridades escolares y educativas coincidirían con esas opiniones. Con todo, se advierte la aprobación de la participación de NNyA pero a la vez persiste el condicionamiento e, incluso, cierto rechazo a ella. Posiblemente, estas últimas posturas podrían haber estado más marcadas si se hubiese indagado por la participación en las escuelas y el sistema educativo, dada la lógica adultocéntrica que ha generado la invisibilidad del alumnado y ha obstaculizado su desarrollo como agentes con autonomía y responsabilidad.

En este panorama, la reforma educativa que impulsó el Gobierno federal encabezado por Enrique Peña Nieto, entre 2012 y 2018, asumió la inclusión como uno de sus principios esenciales y reconoció la necesidad de eliminar las dificultades que suelen enfrentar NNyA para participar en las escuelas. Por ello, este documento tiene el objetivo de analizar algunos de los avances y desafíos en torno a la inclusión educativa desde la perspectiva del derecho a la participación de NNyA en las escuelas y el sistema educativo mexicano entre 2012 y 2018.

El documento está estructurado de la siguiente forma. En la primera parte se recuperan varios elementos conceptuales sobre la participación de NNyA según la corriente de las *Voces del Alumnado* y, por otro lado, se ponen de relieve las implicaciones que han provocado los cambios que se han gestado en los estilos de educación y de crianza en la concepción de estos sujetos. Aunado a ello, se incluye ahí una exposición sucinta del procedimiento metodológico que se siguió para realizar este documento. En la segunda parte se presenta un recuento del contexto en el marco de la reforma educativa con la finalidad de identificar algunas de las principales acciones que pudiesen haber estado vinculadas con el fomento de la participación de NNyA en las escuelas y la educación en los últimos años. En la tercera parte se examinan algunos planteamientos alrededor de las diferencias entre, por un lado, la concepción de la

participación como un conjunto de actividades específicas y, por el otro, la concepción del derecho a la participación de NNyA desde la óptica de los derechos humanos. Desde esta óptica, se señalan algunos de los retos más relevantes que emergen en un futuro inmediato. Finalmente, se exponen algunas conclusiones para contribuir al debate con las comunidades escolares, especialistas, autoridades educativas y representantes de organismos civiles que están dispuestos a reconocer el derecho a la participación de NNyA y a impulsar su real ejercicio en las escuelas y la educación en México.

Antes de comenzar el desarrollo del trabajo, conviene puntualizar que, de acuerdo con investigaciones empíricas anteriormente realizadas sobre la participación de NNyA en las escuelas públicas de educación básica en México (Zurita Rivera, 2013), se sabe que respecto a estos tópicos existen experiencias excepcionales que muestran que suelen configurarse en decididos esfuerzos por incluir al estudiantado no solo en la gestión y la operación de programas educativos estratégicos a nivel escolar, sino en fomentar su participación en las aulas y alentar su potencial en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, dichas experiencias son frágiles y breves, lo cual las lleva a desaparecer ante la carencia de un andamiaje institucional que las conduzca a su consolidación en un horizonte temporal amplio. Por ello, antes de la expedición de la LGDNNA, la participación del alumnado se concebía como una oportunidad que el equipo directivo y docente concedía para ejercerla en ciertos temas, asuntos y ámbitos (Zurita Rivera, 2013).

Aunado a esto, también cabe añadir que en este documento se toma como referencia al Gobierno federal. Esto no implica rechazar que, en la medida en que México es una república federal, en las entidades se puede contar con experiencias relevantes para fomentar la participación de NNyA sustentadas en programas gubernamentales, en instrumentos jurídicos —como las Leyes Estatales de Educación— u otro tipo de iniciativas. Asimismo, otra fuente muy importante para impulsar la participación son las intervenciones a cargo de numerosos organismos civiles nacionales y locales, organizaciones regionales e internacionales interesadas en la promoción de los derechos de NNyA. No obstante, estas acciones no son objeto de análisis en este trabajo, pues aquí interesa identificar y reflexionar sobre algunas contradicciones y retos normativos que persistieron durante una reforma que impulsó la autonomía curricular de las escuelas y un modelo educativo de la escuela al centro, basados en el fortalecimiento de la estructura y del funcionamiento del gobierno interno mediante la articulación entre la supervisión, la dirección, los CTE y la participación social (INEE IIPE, 2018, p. 20).

La participación de NNyA entre las *Voces del Alumnado* y los estilos de educación y crianza

La participación de NNyA en las escuelas constituye un fenómeno cuya singularidad puede ser desapercibida si se estudia con marcos conceptuales y teóricos relacionados con la participación ciudadana, la participación política, la parti-

participación no electoral, la participación democrática o la participación pública; o con aquellas investigaciones que examinan la participación en función de otros tópicos como la democracia, la sociedad civil, la ciudadanía, la gobernanza o las políticas públicas, por ejemplo. Aunque en principio puede haber ciertos elementos comunes alrededor de la reflexión y el debate de la participación de los individuos y los grupos organizados en las sociedades contemporáneas, que está registrada en una abundante y muy heterogénea literatura académica, la investigación de la participación de las NNyA en las escuelas y en la educación requiere, en primer lugar, entender que este fenómeno alude a un sujeto que ha sido históricamente invisibilizado en dichos espacios. Los discursos y acciones educativas de corto, mediano o largo plazo se dirigen a esos miembros de las comunidades escolares; sin embargo, las expectativas, necesidades, opiniones, propuestas e intereses del alumnado no son importantes entre quienes toman decisiones en el sistema educativo. A menos que se empleen para legitimar lo que las personas adultas deciden hacer (Mockler y Groundwater-Smith, 2015).

En segundo lugar, se necesita conocer la especificidad de la institución donde la participación se configura: la escuela. Es decir, la participación de NNyA ocurre en una institución históricamente sustentada en principios autoritarios, verticales, burocráticos y disciplinarios. Si bien puede haber excepciones respecto a la existencia de escuelas que han intentado ser más inclusivas, participativas y democráticas, estos rasgos han impregnado todos los aspectos que constituyen a las escuelas, como las políticas educativas, los instrumentos normativos, la gestión escolar, la cultura escolar y las relaciones diarias entre sus integrantes, entre otros. Frente a ello, los principios democráticos de igualdad y libertad que fundamentan el ejercicio de los derechos ciudadanos suelen quedar distantes de la jornada cotidiana cuando se trata de la participación y, especialmente, del derecho a la participación de NNyA en las escuelas. De manera inmediata surgen discursos y argumentos para limitar la participación y todavía más para obstaculizar el derecho a la participación, condicionando su ejercicio a la edad, el conocimiento, la madurez y otros factores. Estos fenómenos encierran complejidad como objeto de estudio, puesto que están presentes en la gran mayoría de los países, a pesar de las diferencias que puedan tener en torno al desarrollo político, económico, cultural, histórico e, incluso, el tipo de sistema educativo (Doepke y Zilibotti, 2019).

Ante esto, es inevitable apelar a los planteamientos conceptuales y analíticos de las *Voces del Alumnado*, que es un movimiento que defiende e impulsa los derechos de NNyA y los principios de la democracia participativa, fundamentalmente en los espacios escolares (Tisdall, Kay y Davis, 2004; Noyes, 2005; MackBeth, 2006; Fielding, 2007, 2011; Lundy, 2007; Mitra y Serriere, 2012; Mockler y Groundwater-Smith, 2015). El interés en la escuela se debe a la oportunidad que encierra para la enseñanza y el ejercicio de la educación para la vida democrática desde edades tempranas (Tisdall, Kay y Davis, 2004; Noyes, 2005; MackBeth, 2006; Fielding, 2007, 2011; Lundy, 2007; Mitra y Serriere, 2012; Mockler y Groundwater-Smith, 2015).

La relevancia del movimiento y corriente de las *Voces del Alumnado* en la educación adquirió una fuerza notoria principalmente en Australia, Canadá, Inglaterra y Estados Unidos a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, aunque tiene antecedentes de primer nivel entre pensadores clásicos como John Dewy y Paulo Freire, por ejemplo. A partir de la Convención, este movimiento ha tenido un despliegue notoriamente heterogéneo y, aunque ha provocado transformaciones relevantes en diversos contextos (Flutter, 2010), continúa insistiendo en la deuda que la gran mayoría de las sociedades tienen, hoy por hoy, acerca del reconocimiento y ejercicio pleno de los derechos de NNyA, en especial el concerniente al derecho a la participación. Por ello, una de las principales críticas de esta corriente alude a las concepciones convencionales de NNyA como individuos pasivos y subordinados que están expuestos a la enseñanza, protección y cuidado que les brindan las personas adultas en sus primeros años de vida, donde deben ser formados y socializados de acuerdo con los parámetros familiares y sociales vigentes en una cultura dada. Esas visiones impiden que, sin distinciones de ningún tipo, todos los individuos y grupos desarrollen sus potencialidades y puedan expresar sus opiniones, aportar sus conocimientos, manifestar sus necesidades, tomar decisiones y ser parte de las acciones. A partir de la diversidad que les es inherente, especialistas de las *Voces* sostienen que NNyA pueden participar en la construcción de una mejor escuela, de un mejor sistema educativo y, en consecuencia, de una sociedad más democrática. De hecho, ponen hincapié en los altos costos negativos que sigue teniendo ignorar las opiniones del estudiantado sobre múltiples asuntos de gran relevancia hoy en día, como el abandono, la desafiliación educativa, la reprobación o la violencia escolar. En este sentido, los limitados resultados de reformas educativas recientes que han buscado transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje también se deben a que suelen ignorar las *Voces del Alumnado* (MacBeth, 2006; McCluskey, Brown, Munn, Lloyd, Hamilton, Sharp y Mackleod, 2013; Mitra y Serriere, 2012).

Aunado a ello, las concepciones, expectativas y valoraciones sobre la participación de NNyA están situadas en un entorno donde los *estilos de educación y crianza* de NNyA han cambiado de manera intensa en las últimas décadas por razones de diferente tipo, algunas de las cuales tienen que ver con los cambios en la composición, el tamaño y las funciones de las familias, la participación económica de las mujeres en el ámbito laboral, entre otras. Así, los problemas económicos y sociales concernientes a la desigualdad, la inequidad, el desempleo, la pobreza, el desarrollo tecnológico y la demanda laboral de trabajadores más calificados, así como los procesos de expansión y masificación de la educación universitaria, han provocado que los sistemas educativos posean reglas más estrictas.

Por otro lado, desde fines del siglo XX se han desplegado diversos esfuerzos encabezados por una amplia gama de actores gubernamentales y no gubernamentales a favor de la protección y garantía de los derechos de

NNyA. La Convención sobre los Derechos del Niño es una muestra de ello, como también el movimiento internacional en contra del castigo físico y, en general, del uso de la violencia con fines educativos, ya sea en la escuela o en la familia. Además, se han cambiado las prácticas pedagógicas, pues de ser modelos verticales, donde la responsabilidad sobre la enseñanza estaba en manos de docentes y el aprendizaje le correspondía al alumnado, en los años setenta y ochenta se comenzaron a propagar modelos más horizontales que valoraron el trabajo entre alumnos y la discusión crítica y abierta como otras posibilidades para el aprendizaje. Sin embargo, el tránsito hacia el reconocimiento de la capacidad de NNyA para ser parte de un modo más activo de los procesos de enseñanza y aprendizaje no ha sido homogéneo ni lineal entre y dentro de los países, niveles educativos, tipos de escuelas o estatus socioeconómico de las familias (Doepke y Zilibotti, 2019).

En esos contextos ha permanecido la tensión entre modelos autoritarios y, por otro lado, los modelos democráticos, y entre estos han emergido combinaciones *sui generis*, de las cuales los sistemas educativos y las familias no han quedado al margen. Así, el análisis del *encuentro* entre los estilos educativos y los estilos de crianza ha mostrado cierta correspondencia y congruencia entre los principios y valores esenciales que promueve la escuela con los que la familia aprecia (Doepke y Zilibotti, 2019). Entre esos principios y valores están la libertad, la autonomía, la responsabilidad, el trabajo arduo, la disciplina, el esfuerzo constante, la felicidad, el respeto, la autoridad y la obediencia, que se vinculan, a su vez, con las representaciones sociales de NNyA. Así, se estima la autonomía, la responsabilidad y la libertad cuando se les reconoce como actores sociales con agencia; o bien cuando se valora la obediencia, la autoridad, la disciplina y el control, se invalidan como sujetos de derechos y se les niega cualquier intervención en asuntos escolares. Como se puede advertir, la participación de NNyA está situada precisamente en la tensión entre modelos educativos de corte autoritario y otros de corte democrático. De este modo, el examen de las visiones a favor de la participación condicionada de esos grupos y aquellas otras que la prohíben, puede encontrar sus rastros en los discursos educativos, las políticas y programas, las prácticas pedagógicas, los enfoques didácticos y curriculares y, sin duda, en las relaciones entre docentes y alumnos, así como en aquellos instrumentos que la reglamentan.

En este panorama de tensiones y contradicciones, Michael Fielding se ha ocupado del estudio de las interacciones cotidianas dentro de comunidades escolares que se despliegan en el marco de los procesos de aprendizaje y enseñanza, distinguiendo entre, por un lado, el alumnado; y, por el otro, las y los docentes y directores. Así, el estudio de dichas interacciones permite conocer por qué se asume y se procura que la participación de NNyA sea pasiva, obediente, sumisa y subordinada frente a los adultos. Con ello, Fielding cuestiona las ideas sobre la participación limitada y periférica de NNyA que desde tiempos remotos han permanecido en nuestras sociedades. En su

opinión, este examen es fundamental para impulsar transformaciones profundas que posibiliten transitar hacia concepciones más activas, propositivas y críticas del alumnado, acordes con el modelo de democracia participativa. De no hacerlo así, las NNyA no podrán ser concebidos como sujetos sociales con agencia, como sujetos capaces de producir conocimientos y como figuras indispensables en la construcción de mejores ambientes para la enseñanza y el aprendizaje (Fielding, 2011). Tampoco las escuelas podrían cumplir en las sociedades contemporáneas con la encomienda de educar para la vida democrática, promover la cohesión, la equidad y la inclusión social (Fielding, 2007, 2011; Lundy, 2007; Mitra y Serriere, 2012; Mockler y Groundwater-Smith, 2015; UNICEF, 2017).

Al analizar los instrumentos de política educativa, los instrumentos normativos y los instrumentos de gestión escolar para indagar en las interacciones diarias, la perspectiva de las *Voces* pone la atención en diversos aspectos nodales, como quién o quiénes expresan sus voces; cómo y cuándo las manifiestan; si ocurre solo a petición de los demás, en modalidades preestablecidas o si existen oportunidades para su expresión espontánea; si los tópicos acerca de los cuales se habla son decididos por adultos, si intervienen NNyA o hay posibilidades para que los temas sean propuestos por el alumnado; si se cuenta con lineamientos que establecen con precisión las razones por las cuales se expresan las NNyA y los motivos que sustentan la necesidad de escucharlas; entre otros. Al examinar factores como estos, se revelan varios desafíos que implican abrir los espacios, las prácticas y los tiempos en las escuelas para la expresión de las *Voces del Alumnado*. De hecho, es aquí donde reside buena parte de la relevancia y pertinencia de los postulados de esta perspectiva, al someter al análisis todo aquello que parece *común* en la normatividad, el funcionamiento y la gestión escolar, vinculado con la invisibilidad de NNyA asentada en las relaciones de poder que estructuran los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar.

Por otro lado, a propósito de la inclusión, el enfoque de las *Voces* toma como punto de partida la heterogeneidad del alumnado cuya participación asume sentidos y significados según los horizontes temporales y espaciales donde este se ubique: se sabe que la investigación de la participación reconoce las diferencias relacionadas con variables tales como el sexo, la edad, la religión, la orientación sexual, la trayectoria escolar, el nivel educativo, el tipo de escuelas, el nivel socioeconómico, el lugar de residencia, la pertenencia a grupos étnicos y la condición migratoria, entre otras (Mitra y Serriere, 2012; Mockler y Groundwater-Smith, 2015). Por lo tanto, el estudio de esas voces permite profundizar en las condiciones de exclusión, desigualdad, pobreza e inequidad bajo las cuales transcurre la vida escolar de NNyA; particularmente exhibe a cabalidad las deudas históricas que tienen nuestras sociedades en torno a la inclusión, la equidad y, desde luego, el respeto y el ejercicio de los derechos de ciertas subpoblaciones, como la femenina, la indígena, la de personas con discapacidad y la migrante (UNICEF, 2018).

Por último, una cuestión fundamental de esta propuesta es que las NNyA deben tener la autonomía y la identidad que les permita reconocerse como titulares de derechos, y no solo que sean reconocidos por los otros como actores sociales con agencia (MacBeth, 2006; Fielding, 2007, 2011; Lundy, 2007). Además de que la autonomía y la identidad deben estar garantizadas en diversos instrumentos legales, se necesita que, en todos los espacios en que se desenvuelve la vida diaria de NNyA —como la familia, la comunidad o la nación—, también gocen del reconocimiento y el ejercicio del derecho a la participación (Zurita Rivera, 2013, 2018b). Precisamente, en el siguiente apartado se indagará acerca de algunos de los principales cambios lanzados por el anterior Gobierno federal encabezado por Enrique Peña Nieto, que pudieron haber tenido alguna aportación en el avance del derecho a la participación de NNyA en las escuelas y la educación mexicanas.

Procedimiento metodológico

Para emprender este artículo, se hizo una búsqueda y selección de varios instrumentos normativos, con énfasis en la LGE, la LGDNNA y otros lineamientos que han regulado la participación en el espacio escolar de nivel básico, como los Acuerdos Secretariales expedidos a lo largo de una administración de un Gobierno federal que impulsó una reforma educativa. Un material de revisión obligatoria aquí fue la Convención sobre los Derechos del Niño. Una vez identificados los materiales que tenían la información buscada, se procedió a la revisión documental, que se ocupó primero de identificar los fragmentos en los cuales se aborda la participación de la población de interés, tales como: a) la definición de la participación; b) los ámbitos donde se puede llevar a cabo, como la escuela y el aula; c) los tópicos o asuntos en que se puede desplegar, como las actividades deportivas, las actividades sociales, las actividades académicas, la gestión de programas gubernamentales; d) la interacción con diferentes integrantes de la comunidad escolar; e) las limitaciones para ejercer la participación; entre otros.

Si bien la atención se puso en la participación de NNyA, también se identificó en dichos documentos todo aquello relacionado con la participación de otros tipos de integrantes de las comunidades escolares (madres, padres y docentes, principalmente), como también con las diferentes modalidades institucionales de participación social, además de las Sociedades de Alumnos (SA), tales como CEPS, los CTE, las APF. La contrastación de similitudes y diferencias entre las formas en que se aborda la participación de NNyA ya sea individual o colectiva, y la de otras poblaciones, permitió también profundizar en su especificidad en el espacio escolar. Posteriormente el análisis del contenido de esos datos a partir del enfoque de las *Voces del Alumnado* permitió advertir con mayor claridad los avances y los desafíos que todavía persisten en el derecho a la participación de NNyA en la educación pública del tramo obligatorio en México.

El contexto reciente

Los principales cambios de la reforma educativa impulsados por la administración federal durante el periodo 2012-2018, fueron plasmados desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación (LGE), así como en la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. A ello se suma la expedición de otros instrumentos normativos de menor estatus jurídico, pero indispensables en la regulación del servicio educativo, como los Acuerdos Secretariales. De todos los Acuerdos creados y reformulados en dicho periodo, llama la atención que se modificaran en varias ocasiones los lineamientos normativos de los Consejos de Participación Social. Primero se publicó el *Acuerdo Secretarial 716, que establece los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación*, el 4 de marzo de 2014; y tres días después el *Acuerdo Secretarial 717, por el que se establecen los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. Se emitieron otros lineamientos dirigidos a las escuelas que culminaron con el *Acuerdo Secretarial 15/10/17, por el que se emitieron los lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares en Educación Básica*. Hubo más reformas y adiciones al Acuerdo 716, con el Acuerdo número 10/10/14, el cual después fue derogado cuando se expidió el *Acuerdo número 02/05/2016* y posteriormente el *Acuerdo número 08/08/2017*, que introdujo, a su vez, algunas puntualizaciones a la propuesta inicial del Acuerdo 716. Además del Acuerdo 717, se publicaron otros que, al orientarse a temas como la gestión y la autonomía escolar, estuvieron estrechamente vinculados con la participación social. En correspondencia con estas acciones, después de casi quince años de no existir, se instaló el Consejo Nacional de Participación Social en Educación (CONAPASE), el 10 de marzo del 2014, bajo la presidencia de José Sarukhán Kermez.

Desde el nacimiento de los Consejos Escolares, Municipales, Estatales y Nacional de Participación Social, establecido en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, firmado en 1992 (Zurita Rivera, 2018b, 2018d), la participación social fue concebida como un medio y un fin en el marco de la descentralización y la democratización del sistema educativo. Esa visión se fue desvaneciendo paulatinamente hasta que en el gobierno de Enrique Peña Nieto se insistió en que la participación social debía ser pensada no como un fin, sino como un medio para alcanzar los objetivos de la reforma, particularmente en cuestiones vinculadas con la autonomía de la gestión escolar, el Proyecto de la Escuela al Centro y el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Hasta aquí, conviene subrayar que nada de lo que se incorporó, adicionó o canceló hizo referencia alguna de modo relevante a la participación de NNyA en las escuelas o la educación en México.

Sin embargo, este escenario parecía que habría de cambiar con la LGDN-NA, promulgada en 2014 y que reconocía a NNyA como titulares de veinte

derechos. Entre ellos, se incorporó por primera vez en la historia de los derechos de NNyA el derecho a la participación (UNICEF, 2018). Este derecho, en su artículo 71, postulaba que NNyA tienen derecho a ser escuchados y considerados en las cuestiones de su interés, según su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez. Asimismo, esta ley les confirió a las autoridades de los distintos órdenes de gobierno y en correspondencia con el ámbito de sus competencias, la obligación de crear e implementar mecanismos que garanticen la participación permanente y activa de NNyA en las decisiones tomadas en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro espacio donde transcurre su vida. Además, NNyA tienen derecho a que las diferentes instancias gubernamentales les informen cómo su opinión ha sido tomada en cuenta y cuáles han sido los resultados de ello.

Si bien poco después de la emisión de la LGDNNa comenzó un proceso de armonización legislativa con numerosas Leyes Generales, en el caso de la LGE hasta ahora no se han realizado cambios importantes a través de las políticas o de los programas federales que impulsen la participación de NNyA en las escuelas y la educación, y que deriven en procesos que propicien abiertamente el ejercicio de los derechos en esta materia. Una parte de la explicación de este hecho tiene que ver con las formas convencionales en que, a nivel de los Gobiernos federales, la participación de esta población ha permanecido bajo su control, subordinada a los intereses predominantes y acotada a los propósitos establecidos. Esto es visible de manera singular a lo largo de los periodos gubernamentales posteriores a la adscripción del Estado mexicano a la Convención sobre los Derechos del Niño, donde se observa que la participación social ha estado presente en la retórica oficial pero poco presente en el diseño e implementación de iniciativas que la fomentasen en las escuelas (Zurita Rivera, 2018b). Así, por las singulares maneras en que la participación social en las escuelas y la educación fue pensada en el proyecto político que sustentó el ANMEB en México hace más de 30 años, se suele circunscribir a aquellas modalidades institucionales que representa un conjunto determinado de opciones en las escuelas en concordancia con el tipo de integrantes de la comunidad escolar, a saber: los CEPS, los CTE, las APF y las SA. Cada modalidad se caracteriza por las formas y los asuntos específicos respecto a los cuales los miembros son consultados, expresan sus opiniones, intervienen en las decisiones y colaboran en las acciones.

Cada administración, ya sea federal o estatal, suele formular e implementar diferentes políticas y programas educativos. Cuando estos tienen algún componente de participación social, dichas modalidades institucionales asumen ciertas tareas, a través de comités que se crean ex profeso dentro de los CEPS o las APF con el fin de que esas políticas y programas *atterricen* en las escuelas (Zurita Rivera, 2018b). Así, desde mediados de los noventa hasta el 2018, diversos programas impulsaron la participación de madres y padres de familia en la operación de programas compensatorios a cargo del Consejo de Fomento Educativo (CONAFE), a través del Programa de Apoyo a la Gestión

Escolar (AGE) y el Reconocimiento al Desempeño Docente (REDES). A partir del 2000, otros integrantes de las comunidades escolares fueron “convocados” de acuerdo con los objetivos que buscaban, por ejemplo, el Programa Escuelas de Calidad, el Programa Nacional de Lectura, el Programa Escuela Segura, el Programa de la Reforma Educativa o el Programa Nacional de Convivencia Escolar. En las iniciativas lanzadas por las autoridades educativas federales y estatales para impulsar la participación de NNyA, básicamente reafirmaron la visión tradicional, de modo tal que el alumnado solía emprender actividades puntuales y siempre bajo la dirección y supervisión de docentes, directores y padres de familia (Zurita Rivera, 2013, 2018d).

Ahora bien, si se piensa en el caso concreto de las Sociedades de Alumnos, que es, como se dijo antes, la única modalidad institucional reconocida por el sistema educativo para la organización de los estudiantes a partir de secundaria, conviene señalar que no ha sido la SEP quien ha promovido su instalación. Debido a que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos le asignó desde su nacimiento al Instituto Nacional Electoral (INE) —antes Instituto Federal Electoral, IFE— la atribución en materia de educación cívica, este instituto ha emprendido varias estrategias nacionales y estatales para impulsar la participación infantil y promover una cultura política democrática entre esta población. En el marco de la transformación democrática de los años noventa, este instituto desplegó iniciativas innovadoras a través de la celebración de la Consulta Infantil y Juvenil, el Parlamento de las Niñas y los Niños, así como las Elecciones. Además, también desplegaron otros proyectos dirigidos a la instalación y funcionamiento de las Sociedades de Alumnos en las escuelas secundarias para contribuir a su participación en las escuelas. Con iniciativas como las mencionadas, se cuestionaron las visiones conservadoras y autoritarias de la enseñanza del civismo que prevalecieron en el sistema educativo nacional en buena parte del siglo XX. Se impulsaron algunos cambios relativos al replanteamiento de contenidos curriculares en los programas; los métodos de enseñanza y evaluación; las horas asignadas a su estudio; el carácter obligatorio u optativo de las asignaturas y/o cursos; la incorporación en el currículo como asignatura individual y/o como eje transversal en los planes; y, sin duda, la participación del alumnado en las escuelas. Así, la impartición de diferentes materias o asignaturas en las últimas décadas relacionadas con la educación cívica, la formación y educación ciudadana, la cultura de la legalidad, la formación cívica y ética e, incluso, propuestas especiales como la tutoría en secundaria, no han sido suficientes para impulsar el ejercicio efectivo de la participación en las escuelas y el reconocimiento de NNyA como sujetos autónomos y de derechos (De Ibarrola et al., 2014). Con todo, múltiples especialistas, asociaciones civiles y organismos internacionales abocados a estos tópicos han sustentado que esas concepciones de la educación ciudadana tienen hoy en día fuertes debilidades porque preservan un modelo formativo cuya práctica suele acontecer hasta que NNyA alcancen la mayoría de edad y puedan ejercer sus derechos ciudadanos (Fielding, 2011; Red Eurydice, 2005; 2012).

La participación efectiva de NNyA por medio de las Sociedades de Alumnos en las escuelas secundarias o bien por la implementación de programas educativos, ha sobresalido más por su ausencia y simulación que por su presencia real y activa en las escuelas mexicanas. Si bien desde los noventa hubo esfuerzos para fomentar la participación de NNyA, ya sea de la SEP —mediante las diversas reformas en educación básica y media superior— o del INE —con sus iniciativas para impulsar la educación cívica—, se ha fomentado una visión tutelada, bajo el control de las autoridades escolares y en correspondencia con la edad, el nivel educativo cursado y los enfoques pedagógicos vigentes, así como los objetivos y la relevancia de las asignaturas en los planes y programas de estudio.

En México ha habido algunas oportunidades para abrir la participación de NNyA en las escuelas y el sistema educativo nacional, pero desafortunadamente no han alcanzado resultados positivos. Entre esas últimas resalta una llevada a cabo por la administración federal del 2012 al 2018, en torno a la preocupación por la violencia escolar. A partir de este problema, se esbozó cierta oportunidad en el Programa Nacional de Convivencia Escolar para que NNyA se involucraran en la elaboración de los llamados marcos de convivencia, que constituyen un replanteamiento de los reglamentos escolares. Esta experiencia pudo haber sido un parteaguas porque el alumnado por primera vez en la historia del sistema educativo nacional podía tener un papel activo en una cuestión medular como es la construcción de los reglamentos que han sido instrumentos para el control y la disciplina del alumnado desde tiempos inmemoriales. Esta iniciativa pronto se incorporó a la retórica oficial y lo único que se logró fue que el alumnado, junto con sus madres y padres, recibiera al inicio del año escolar información general sobre el contenido de dichos instrumentos. No se alcanzaron los objetivos previstos porque los marcos de convivencia no fueron producto de la participación de la comunidad escolar para impulsar la convivencia escolar democrática, pacífica e inclusiva. Así, el término *marcos de convivencia escolar* terminó siendo un nuevo nombre para denominar a los tradicionales reglamentos escolares, concebidos como instrumentos de control y disciplina del alumnado.

Otra oportunidad de la reforma educativa para la participación de NNyA parecía ser el Modelo Educativo de la Educación Obligatoria 2017, específicamente en lo concerniente al modelo curricular. Este estaba integrado por tres componentes: *Aprendizajes clave*, *Desarrollo personal y social* y *Autonomía curricular*, en cada uno de los cuales se incluyó el tema de la participación social. Por su lado, el perfil de egreso de la educación media superior estaba organizado en ámbitos. En dos de ellos había una relación estrecha con la participación del alumnado: las *Habilidades socioemocionales y Proyecto de vida*; y *Convivencia y ciudadanía*. Aunque la participación del alumnado fue impulsada por los modelos de enseñanza horizontales y la apertura en ciertos rubros para que NNyA tuviesen un papel más activo en el aprendizaje, esta participación continuó estando acotada a un abanico de opciones predefinidas

y de esquemas previamente establecidos por las autoridades escolares y educativas. La revisión de los ejes de *Escuela al centro del sistema educativo*, *Inclusión y equidad educativa* y en *Gobernanza del sistema educativo* de dicho modelo educativo indica que —como en el componente de *Autonomía* de la propuesta curricular de la educación básica— la participación social se evocaba como un medio para alcanzar los objetivos propuestos por la reforma educativa en el nivel escolar, a través de la participación de madres, padres, docentes, CEPS, APF y CTE; mientras que simultáneamente se ignoraba a NNyA.

Ahora bien, dado que NNyA incluye a estudiantes del tramo de la educación obligatoria, las experiencias en educación media superior han sido singulares. En parte, ello se debe a que durante décadas del siglo XX la educación básica ha evolucionado bajo un esquema centralizado en manos de la SEP, que se ocupó de coordinar, diseñar y aplicar un currículo único (Zurita Rivera, 2018b). Por otro lado, en la educación media superior la responsabilidad sobre los tres modelos de bachillerato correspondientes a más de treinta subsistemas desde sus orígenes y a lo largo de su desarrollo ha estado en diversas instancias reguladoras, lo cual ha provocado una marcada heterogeneidad normativa, organizacional, institucional y pedagógica. En un contexto marcado por la heterogeneidad, en la educación media superior hubo varios intentos a nivel nacional orientados a emprender iniciativas para promover la participación estudiantil. Así, en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP diseñó e implementó el programa *Construye T*, cuyos orígenes se remontan al año 2008. Desde entonces, este programa ha operado en planteles públicos federales y estatales, tanto rurales como urbanos, del nivel medio superior, en todas las entidades federativas del país. En la anterior administración, buscó mejorar los ambientes escolares y fomentar el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de jóvenes para incrementar su bienestar de manera que pudiesen enfrentar con éxito los retos académicos y personales en su vida, tomaran decisiones de manera reflexiva y responsable, actuaran asertivamente frente a los distintos riesgos que los rodean, construyeran relaciones interpersonales positivas, entre otras cuestiones.

Sin embargo, de acuerdo con la óptica de las *Voces*, una de las debilidades del renovado *Construye T* es que este programa ha incluido un componente abocado a la participación de todos los miembros de las comunidades escolares bajo el liderazgo de directivos y docentes. Además, en el marco de la LGDNNA y por el interés de este trabajo, otra debilidad es que *Construye T* no incorporó un enfoque basado en derechos humanos, especialmente en lo tocante al derecho a la participación del alumnado en las escuelas y la educación. Aunque promovió el trabajo colectivo y colaborativo y, a la vez, fomentó la posibilidad de ampliar conocimientos mediante la interacción social, estos aspectos no fomentaron el reconocimiento del derecho a la participación ni tampoco su pleno ejercicio en las escuelas. De hecho, varias habilidades socioemocionales pudieron ser útiles, pertinentes y relevantes para el ejercicio de ese derecho,

pero al circunscribirse al plano individual su práctica no fomentó la construcción del sentido de pertenencia, la asunción de la titularidad de los derechos que poseen NNyA ni de su autonomía como sujetos sociales con agencia.

En síntesis, la reforma implementada entre el 2012 y 2018 se sumó a otras que, desplegadas desde hace casi tres décadas con distintos enfoques pedagógicos y diversos modelos curriculares, no han logrado que la participación de NNyA se conforme como un derecho acorde con las responsabilidades que tiene el Estado mexicano por su adhesión a la Convención sobre los Derechos del Niño y congruente con las obligaciones que las autoridades educativas asumieron en esta materia, según la LGDNN. Así, es posible aseverar que, hasta ahora, el Estado mexicano continuó sin emprender acciones efectivas para impulsar el respeto y el ejercicio efectivo del derecho a la participación de las NNyA en las escuelas y la educación, lo cual ha derivado en que persista la visión tutelada de la participación. Si bien hubo algunas modificaciones en la participación condicionada o tutelada durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, quedó pendiente el impulso del reconocimiento del derecho a la participación y su ejercicio pleno entre NNyA. Para identificar las diferencias entre, por un lado, la participación en las escuelas y la educación; y, por otro, el derecho a la participación de NNyA en las escuelas y la educación, es necesario exponer a continuación algunas implicaciones derivadas de dicha distinción.

De la participación al derecho a la participación de NNyA en las escuelas y la educación en México

Una reforma que impulsa el reconocimiento constitucional del derecho a la educación con calidad y equidad requiere una concepción fuerte de la inclusión. Al menos, eso se pensaba de la reforma educativa del 2012-2018 en México. En principio, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017 estipulaba que la equidad y la inclusión habrían de ser los principios básicos y transversales que conducirían al funcionamiento entre todos los elementos constitutivos del sistema educativo. Además de la normatividad, la infraestructura, el presupuesto, las becas, los valores y actitudes, los planes, los programas, los métodos y materiales, la gestión escolar, las prácticas educativas, el ambiente escolar, la evaluación, la capacitación y los sistemas de información, ese documento incluyó a los miembros de la comunidad escolar. De hecho, en la presentación del eje sobre la equidad y la inclusión, se sostuvo que se eliminarían las barreras para la participación del alumnado. Sin embargo, el discurso fue contradictorio o al menos así lo parecía, pues sustentándose en el artículo 3º constitucional también se reconoció que la autonomía de la gestión escolar tenía varios objetivos relativos a propiciar condiciones de participación para que docentes, madres y padres colaboraran con la persona responsable de la dirección en múltiples tareas que abarcaban desde la mejoría de la infraestructura y el aseguramiento de la normalidad del servicio educativo hasta la solución de los problemas operativos de los programas educativos.

Al retomar planteamientos de las *Voces del Alumnado*, se advierte que la reforma no tuvo ninguna propuesta novedosa respecto a su participación en las escuelas y la educación en México. De haberlo hecho, además de los cambios jurídicos, se requerían otros asociados al diseño institucional, organizacional y normativo de las escuelas, así como a las orientaciones y contenidos de las políticas y programas educativos que hubiesen promovido el reconocimiento del derecho a la participación y a la garantía de su ejercicio efectivo entre NNyA. De este modo, el reconocimiento y la garantía de la práctica real del derecho a la participación no hubiese a merced de la voluntad y la discrecionalidad de docentes, directores, madres, padres y otras figuras de las comunidades escolares (Zurita Rivera, 2013, 2018c). De hecho, en años recientes el involucramiento de madres y padres de familia se ha incrementado en la educación media superior tanto en subsistemas educativos tradicionales —como el Colegio de Bachilleres de la SEP— como en otros menos conservadores —como el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México—; paradójicamente, ese involucramiento extendió la visión tutelada de la participación de NNyA. Con ello, se postergó de nuevo la posibilidad de que estas poblaciones se constituyesen como sujetos con autonomía y responsabilidad.

La tensión alrededor de la participación de NNyA en el sistema educativo y las escuelas también se advirtió en el espacio familiar (Doepke y Zilibotti, 2019). Aun cuando existen diferencias importantes en torno a los fines últimos de la escuela y la familia, hay cierta correspondencia acerca de las maneras en que cada una de estas instituciones concibe la participación de NNyA. Además de que el estudiantado no cuenta con la legitimidad para reclamar el reconocimiento y el ejercicio del derecho a la participación, tampoco exige el respeto a la titularidad que le corresponde. Conviene destacar que uno de los principales desafíos es que los cambios en la legalidad suelen ser más rápidos que los cambios en la legitimidad, pues la legitimidad está constituida por creencias, valoraciones y representaciones. A esto se añaden otros retos relacionados con el principio de autonomía referente a la capacidad de NNyA para tomar decisiones responsables y actuar en los ámbitos en que se desenvuelven cotidianamente.

Si bien durante el proceso de democratización de los años noventa se solía pensar que con el simple hecho de concederles oportunidades para realizar algunas tareas se impulsaba la participación del alumnado en las comunidades escolares, en años recientes esta confusión es más grave porque se continúa concibiendo la participación del estudiantado como sinónimo del derecho a la participación de NNyA, ignorando los alcances e implicaciones de la LGDNNA al concebir a estas poblaciones como titulares de sus derechos. Vale la pena ilustrar cómo la participación de NNyA en las escuelas y la educación se ha entendido en el sistema educativo mexicano (Zurita Rivera, 2018). Por ejemplo, en el *Acuerdo Secretarial 98, sobre la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria*, publicado en diciembre de 1982, se

reconoció, en el capítulo VI *Alumnos*, artículo 46, fracción II, que les correspondía “participar activa y conscientemente en el proceso educativo como agentes de su propia formación”, pero en la siguiente fracción se estableció que debían “Acatar y cumplir las disposiciones reglamentarias, los acuerdos de las autoridades escolares y los deberes que, como alumnos, les sean señalados”. En el capítulo VII *Sociedad de Alumnos* se estipuló en la primera fracción que uno de los principales objetivos de dicha sociedad era “Ejercitar a sus miembros en la práctica de la vida democrática, como una forma de contribuir a su formación”. Es entonces cuando se observa que la educación democrática es inalcanzable porque ha permanecido acotada a ciertos rubros dentro de la vida escolar diaria. Al revisar el contenido de la LGE reformada entre el 2012 y el 2018 había frases y enunciados en los artículos 28, 42 o 49 que especificaban funciones y responsabilidades de NNyA en la escuela y la educación; a la vez, coexistían con otros señalamientos donde el alumnado solo podía opinar según su condición, edad y madurez, entre otros rasgos.

Merece destacar que la LGDNNA, junto con los compromisos asumidos por el Estado mexicano cuando se adhirió a la Convención sobre los Derechos del Niño, sienta bases importantes para abandonar visiones tuteladas de la participación de NNyA en las escuelas y la educación. Frente a esto, se tendría que insistir en la construcción de un proyecto integral y articulado dirigido a reconocer y garantizar el derecho a la participación del alumnado en las escuelas y la educación, enfatizando que este derecho está fundamentado en una perspectiva de derechos humanos. Al subrayar la participación como un derecho, se pueden adoptar parámetros para medir la evolución en el ejercicio de los derechos por parte de sus titulares. De esta forma, se podría conocer con precisión cómo las NNyA ejercen su derecho a la participación, de manera individual y/o colectiva, de acuerdo con diversas variables (sexo, edad, pertenencia a grupos étnicos, estatus socioeconómico, religión), en modalidades institucionales o en modalidades no institucionales, en la gestión escolar cotidiana o por la implementación de determinados programas educativos, en la jornada de la escuela o dentro del aula, por ejemplo. A ello se suman los parámetros de aceptabilidad, adaptabilidad, asequibilidad y exigibilidad del enfoque basado en los derechos humanos que permiten la evaluación de las acciones del Estado mexicano y el conocimiento acerca de qué tanto las escuelas mexicanas se han transformado, de qué modo y cuánto se ha avanzado en aras de garantizar el respeto y el ejercicio absoluto del derecho a la participación de NNyA. Asimismo, posibilita el establecimiento de un referente para identificar que tan eficientes han sido las iniciativas, cuánto se ha logrado y qué más se necesita hacer para profundizar el respeto y el ejercicio cotidiano de ese derecho entre el estudiantado sin ningún tipo de exclusión o discriminación (UNESCO, 2017).

Para precisar qué se entiende por derecho a la participación de NNyA en las escuelas y la educación, se toma como punto de partida no solo que los individuos sean reconocidos en una comunidad determinada, sino que se sientan parte de ella. Asimismo, las NNyA requieren autonomía y asunción de

la titularidad de sus derechos, que los otros actores los conciban como actores sociales con agencia. Además de ello, el derecho a la participación de NNyA en las escuelas y la educación también implica el derecho a ser informado; el derecho a ser escuchado; el derecho a disentir y apelar; el derecho a ser tomado en cuenta en las decisiones y acciones; el derecho a crear, organizar e integrar consejos, sociedades, comités, comisiones u otros órganos de asociación y representación; el derecho a tomar decisiones; el derecho a participar en la consumación de las decisiones tomadas; el derecho a conocer los resultados de las decisiones y de las acciones, los logros alcanzados, las consecuencias y los impactos logrados de la participación emprendida (Fielding, 2007, 2011; Giro, 2010; 2011; Navaridas y Raya, 2010; Percy-Smith y Thomas, 2010; Susinos, 2012; Zurita Rivera, 2013, 2018c). Si dentro de la concepción del derecho a la participación de NNyA estuviesen considerados aspectos como estos, se podría contribuir a desmontar una añeja y muy arraigada tradición en las escuelas mexicanas donde los dispositivos institucionales, prácticas, culturas y hasta los propios procesos de construcción identitaria están fundamentados sobre la invisibilidad, la pasividad, la obediencia y la sumisión del estudiantado.

Reflexiones finales

En México, como en otros países latinoamericanos (De Carvalho, 2012), existe una intensa historia de movimientos estudiantiles, principalmente a nivel universitario, durante el siglo XX que en su momento fueron motores decisivos para cambios políticos más profundos, desde aquellas experiencias que estuvieron fundamentadas en ideales revolucionarios y reformistas en las primeras décadas hasta aquellas que se volcaron en las últimas décadas del siglo XX en contra del autoritarismo y el neoliberalismo (Guzmán-Concha, 2017). En años recientes destacan las intensas protestas estudiantiles en contra de la violencia hacia las mujeres en las universidades e instituciones de educación superior y de nivel medio superior en el país (Mingo, 2016, 2020; Mingo y Moreno, 2017).

Sin embargo, esa intensa historia contrasta con la escasa participación estudiantil para incidir en cuestiones relevantes de la enseñanza, el aprendizaje o la gestión escolar en niveles de educación básica. Esta situación es inquietante porque poco tiempo después de la promulgación de la CDN, el Estado mexicano, al igual que los diferentes países de nuestra región, se adhirió a ella. Desde entonces, este instrumento internacional se convirtió en el fundamento esencial de diversas legislaciones nacionales y locales que han reconocido la participación de NNyA como un derecho. No obstante, tal como lo han señalado diversos especialistas, la concepción que está en dicho documento internacional expresa una visión limitada de la participación de NNyA porque está condicionada a la edad, el desarrollo y la madurez (Quennerstedt et al., 2018; Lundy, 2007; entre otros). Lo que se observa en las más de tres décadas que tiene la CDN, es el desarrollo frágil y accidentado de este derecho que ha estado marcado por contradicciones e imprecisiones tanto explícitas como implícitas

respecto a lo que se entiende por participación como a la noción misma del derecho a la participación.

Por ello, en este artículo se argumentó que si bien la reforma educativa en México durante 2012-2018 postuló, por un lado, el derecho a la educación de calidad y con equidad y, por otro, impulsó la participación social, no fue una reforma que transformara las prácticas en las escuelas y la educación (INEE, IIPE, 2018, p. 20). Entre esas prácticas se encuentran precisamente aquellas concernientes a la participación de NNyA. Es decir, aunque la SEP modificó diversos elementos en la normatividad, el diseño organizacional y en la gestión escolar relacionados con la equidad y la participación social, no fomentó la participación del estudiantado ni tampoco eliminó las barreras impuestas por el sistema educativo que la impiden (UNESCO, 2017). De hecho, la tensión histórica entre visiones autoritarias y otras democráticas sobre la cual ha evolucionado la participación de NNyA en las escuelas y la educación mexicana, se mantuvo en la administración pasada.

A propósito del trigésimo aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño (CEPAL, 2018), habría que replantear si hoy la sociedad y el Estado mexicanos podrían emprender decisiones y acciones que, lejos de ser retóricas, realmente impulsen el reconocimiento y el ejercicio absoluto del derecho a la participación de NNyA en las escuelas y la educación. Como se vio, el derecho a la participación implica sentidos, significados y acciones que van más allá de lo que usualmente se piensa como la participación en el aula, la gestión escolar o los procesos de enseñanza y aprendizaje. El cambio esencial tiene que ver con una transformación profunda respecto a las maneras en cómo se ve a las NNyA, ya no como agentes pasivos, subordinados, invisibles, sino como actores con agencia y como sujetos productores de conocimiento. Adicionalmente, este grupo poblacional requiere cambiar la visión que tiene de sí mismo para identificarse como titulares de sus derechos y, por ende, exigir el reconocimiento y ejercicio de sus derechos, a la vez que asumir las responsabilidades que de ello se desprende. Con todo, los principios de la LGDNNa son un punto de partida inédito en la historia de la defensa y promoción de los derechos de NNyA en México. En especial, el reconocimiento explícito del derecho a la participación es, sin duda, un paso trascendental. Pero todavía hay un largo camino que recorrer para ampliar y profundizar la concepción del derecho a la participación y fortalecer los procesos de armonización legislativa entre todos aquellos marcos legales vinculados con estas poblaciones. Además de esos retos jurídicos y legales, es necesario emprender acciones orientadas a la instrumentalización de esas leyes, evitando todos aquellos planteamientos que susciten la contradicción, la confusión o la ambigüedad en las políticas, programas e iniciativas que convoquen a la participación de NNyA en las escuelas y la educación. En la medida en que no todas las batallas son legales, también es indispensable impulsar un proceso de legitimación de las *Voces* de NNyA en todos los espacios y ámbitos donde su vida diaria tiene lugar. De hecho, con el afán de avanzar en este terreno, destacan recientes acciones emprendidas por

el UNICEF, el INE y la Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) en donde expresan una visión más apegada al derecho a la participación que se ha expuesto aquí. Se trata de la *Guía para la participación de niñas y niños* y la *Guía para la participación de adolescentes*, ambas publicadas en el 2017. A partir de estas guías que promueven el reconocimiento y el ejercicio real del derecho a la participación en las familias, las escuelas, las comunidades y en otros espacios, se podría trazar una ruta para la formulación de diversos programas en el ámbito educativo del tramo obligatorio en México.

Finalmente, es apremiante incrementar el estudio de los temas de interés en este trabajo porque, en primer lugar, dado el desarrollo histórico del sistema educativo mexicano, la participación del alumnado en las escuelas y la educación refiere a una tensión entre, por un lado, la aceptación acotada a ciertos rubros, mediante ciertas modalidades y siempre bajo reglas predefinidas; y, por otro, el rechazo disimulado o abierto de autoridades educativas y escolares e, incluso, en ciertas etapas históricas. En las escuelas mexicanas, es común que las NNyA sean invisibilizados y no disfruten del reconocimiento de su identidad como actores con agencia y como productores de conocimiento que conduzca a un papel más activo y propositivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje y no solo en la gestión escolar, la operación de programas gubernamentales, la realización de actividades sociales y deportivas, por ejemplo. En segundo lugar, porque la LGDNNA, al reconocer por vez primera el derecho a la participación de NNyA, conduce al sistema educativo, las autoridades, las escuelas y los miembros a múltiples retos normativos, políticos, organizacionales, operativos, pedagógicos, curriculares y culturales, entre otros, lo cual implica el reconocimiento del derecho a la participación y la garantía de su ejercicio efectivo en la vida escolar cotidiana. En tercer lugar, porque todavía no se ha reconocido que hay diferencias esenciales entre la participación y el derecho a la participación del alumnado que tiene en tanto tal, según lo establece la LGDNNA. Como se dijo, los desafíos son numerosos y de diverso tipo, pero es impostergable continuar la reflexión, más aún después de una reforma cuyo balance final muestra que la tensión siguió tirando más fuerte hacia el control y el condicionamiento de la participación del estudiantado que hacia su ejercicio pleno y autónomo.

Referencias bibliográficas

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2018). *América Latina y el Caribe a 30 años de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Santiago Chile: Organización de las Naciones Unidas.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). (2010). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*. México: CONAPRED.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: “Student Voice” in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390.
- De Carvalho, R. (2012). Student Participation in Brazil – The Case of the ‘gremio estudantil’. *Management in Education*, 26(3), 155–157.
- De Ibarrola, M., Remedi, E. y Weiss, E. (Dir. y Coord.). (2014). *Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo*. México: INEE.
- Doepke, M. y Zilibotti, F. (2019). *Love, Money, and Parenting: How Economics Explains the Way We Raise Our Kids*. EE. UU.: Princeton University Press.
- Fielding, M. (2011). Patterns of Partnership: Student Voice, Intergenerational Learning and Democratic Fellowship. En N. Mockler y J. Sachs (Eds.). *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry: Essays in Honour of Susan Groundwater-Smith* (p. 61–75). Dordrecht: Springer.
- _____. (2007). Beyond “Voice”: New Roles, Relations, and Contexts in Researching with Young People. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28 (3), 301–310.
- Flutter, J. (2010). International Perspectives on Students’ Voices’: Creating Harmonies in a Changing World. En R. Alexander (Ed.). *Children, their World, their Education: Final Report and Recommendations of the Cambridge Primary*. EE. UU.: Routledge.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2010). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en México: una agenda para el presente*. México: UNICEF.
- _____. (2018). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en México*. México: UNICEF.
- Fuentes, M. L., González, M., Padró, M. y Tapia, E. (2015). *Concepciones, ideas y representaciones acerca de niños, adolescentes y jóvenes. ¿Cambio o continuidad? Encuesta Nacional de Niños, Adolescentes y Jóvenes*. Colecc. Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- Giro, J. (2010). *Construcción de indicadores de participación de los padres en la enseñanza obligatoria*. Ponencia presentada en el X Congreso Español de Sociología, organizado por la Federación Española de Sociología.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. (1942). *Ley Orgánica de la Educación Pública*. México: SEP.

- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública. (1982). *Acuerdo Secretarial* número 98, por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria. México: SEP.
- _____. (2013). *Ley General de Educación*. México: SEP.
- _____. (2014). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*.
- González Luna Corvera, T. (2018). *Participar y opinar. Derechos de las niñas, niños y adolescentes. Guía para la acción pública*. Colección Elecciones sin discriminación: Proceso Electoral Federal 2017-2018, cuaderno 4. México: Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación.
- Guzmán-Concha, C. (2017). Introduction: Student Movements and Political Change in Contemporary Latin America. *Bulletin of Latin American Research*, 36 (2), 141–143.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (INEE, IIPE). (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México: INEE.
- Lundy, L. (2007). ‘Voice’ Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- MacBeth, J. (2006). Finding a Voice, Finding Self. *Educational Review*. 58 (2), 195–207.
- McCluskey, G., Brown, J., Munn, P., Lloyd, G., Hamilton, L., Sharp, S. y Mackleod, G. (2013). Take More Time to Actually Listen’: Students’ Reflections on Participation and Negotiation in School. *British Educational Research Journal*, 39(2), 287–301.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios Sociológicos*, 35 (105), 571-597.
- Mingo, A. (2016). ¡Pasen a borrar el pizarrón! Mujeres en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 45(178) 1–15.
- _____. (2020). El tránsito de estudiantes universitarias hacia el feminismo. *Perfiles Educativos*, XLII (167), 10–30.
- Mitra, D. L. y Serriere, S. C. (2012). Student Voice in Elementary School Reform: Examining Youth Development in Fifth Graders. *American Educational Research Journal*, 49(4), 743-774.
- Mockler, N. y Groundwater-Smith, S. (Eds.). (2015). *Engaging with Student Voice in Research, Education and Community Beyond Legitimation and Guardianship*. Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer.
- Navaridas, F. y Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 223-248.

- Noyes, A. (2005). Pupil Voice: Purpose, Power and the Possibilities for Democratic Schooling. *British Educational Research Journal*, 31(4), 533–540.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Francia.
- Percy-Smith, B. y Thomas, N. (Eds.) (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice*. Canadá y EE. UU.: Routledge.
- Quennerstedt, A., Robinson, C. y l'Anson, J. (2018). The UNCRC: The Voice of Global Consensus on Children's Rights? *Nordic Journal of Human Rights*, 36(1), 38–54.
- Red, E. (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- _____. (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24–44.
- Tisdall, E., Kay, M. y Davis, J. (2004). Making a Difference? Bringing Children's and Young People's Views into Policy-Making. *Children & Society*, 18, 131–142.
- Zurita, U. (2013). Las oportunidades para participar de las y los adolescentes en las escuelas secundarias públicas en México. *Interacções*, segundo número especial sobre “Adolescência: uma visão caleidoscópica”, 9(26), 229–260.
- _____. (2018a). Autonomía, gestión, participación social en la reforma: desafíos para la gobernanza educativa en México. *Praxis Sociológica*, 23, 255–271.
- _____. (2018b). Desafíos de la participación social en las escuelas y la educación a cien años de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En A. Jesús, H. Trujillo, I. Laura y M. Dino (Coords.). *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (p. 283–300). México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- _____. (2018c). La participación de niñas, niños y adolescentes en las escuelas mexicanas hacia nuevos horizontes. En *Ciudadanía y educación cívica. Ser y hacer la democracia* (vol. 1, p. 149–170). Yucatán: México, Instituto Electoral y de Participación Ciudadana de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- _____. (2018d). La participación social en la reforma educativa en México: otra oportunidad perdida. En A. Martínez y A. Navarro (Coords.). *La reforma educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018–2024* (p. 145–167). México: Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República.

Análisis del portal educativo PerúEduca desde un enfoque multimodal

Carmen Maribel Carpio Medina

Universidad de Costa Rica
maribelaqp1@gmail.com

Recibido: 18/09/2020

Aprobado: 02/12/2020

Resumen

Los portales educativos son espacios de acceso a internet, planificados mayormente para un ámbito formal escolarizado. En ellos, los usuarios obtienen servicios y productos digitales legitimados por la institución que los gestiona. Por ello, en cierta forma, los portales son la cara pública de tal institución. Este artículo investiga el portal PerúEduca con el propósito de analizar dos espacios específicos: el interfaz de Inicio y el interfaz del repositorio de materiales educativos. En tanto PerúEduca es una plataforma de gran alcance, se convierte en una herramienta de aprendizaje muy potente que da forma a experiencias de educación a distancia a miles de usuarios. En este sentido, es necesario optimizar su utilización. El análisis se realizó acorde con el marco multimodal para analizar sitios web propuesto por Pauwels (2012). Los resultados mostraron que PerúEduca se percibe más como un proveedor de noticias, que como una plataforma interactiva. El portal no muestra principios de accesibilidad y algunas funciones dependen del registro. En el repositorio, los usuarios acceden al saber producido por otros sin generar contribuciones. Una tercera parte de recursos son reproducciones digitales de libros impresos, y cerca de la mitad de ellos no son fácilmente utilizables, puesto que no responden al botón de búsqueda. También, se evidenció que la mayoría de los recursos corresponden al nivel Secundaria, al área de Ciencia y Tecnología, y que existen muy pocos de autoría nacional. Los hallazgos muestran que es necesario descentralizar la generación de conocimiento y promover la participación activa de los usuarios.

Palabras clave: Portales educativos, multimodal, diseño web, repositorio, interfaz

Analysis of the educational portal PerúEduca, from a multimodal framework

Abstract

Educational portals are places of access to the Internet, mainly planned for a formal educational community. In them, users access digital services and products validated by the institution that manages them. Thus, in a way, the portals become the public representation of such an institution. This article investigates the PerúEduca portal, with the purpose of analyzing two specific section, the Home page interface and the repository of educational resources. As PerúEduca is a powerful platform, it becomes a very powerful learning tool that shapes distance education experiences for thousands of users. Thus, it is necessary to optimize its use. The analysis was carried out according to the multimodal framework for analyzing websites proposed by Pauwels (2012). The results showed that PerúEduca is perceived more as a news provider than as an interactive educational platform. The portal does not show accessibility principles and some functions depend on login. In the repository, users access the knowledge produced by others, without generating contributions. One third of the resources are digital reproductions of printed books and about half are not easily usable since they are not indexed to the search button. It was also evidenced that the majority of resources belong to the secondary level, to the area of science and technology, and that there are few of national authorship. The results show that it is necessary to decentralize the generation of knowledge and promote the active participation of users.

Key words: Educational portals, multimodal, Web design, repository, interface

Introducción

Desde el año 2001, el Ministerio de Educación del Perú (Minedu) ofrece el portal educativo “PerúEduca. Sistema Digital para el Aprendizaje” (en adelante, PerúEduca) como instancia oficial y gratuita de alcance nacional (PerúEduca, 2016). Entre sus principales finalidades, se encuentra brindar acceso a contenido educativo temático aprobado desde la normativa educativa, facilitar herramientas para generar nuevos contenidos, y promover redes de participación e intercambio entre los actores educativos (Flores y Vásquez, 2013). Dado que su despliegue ocurre en el ámbito digital, PerúEduca es parte de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Al enfrentar cualquier forma de tecnología, por ejemplo, al utilizar una computadora, “entramos a formar parte de una red social de empeños e ideologías que nos construyen en tanto usuarios. De esta forma aceptamos reglas, límites y adoptamos actitudes...” (Scolari, 2008, p.261). Acorde con esta idea, no solo resulta crucial analizar los efectos de la tecnología sobre los usuarios, sino también la tecnología en sí misma y en diálogo con los mismos.

Características de los portales

En el año 2004, PerúEduca se integró a la Red Latinoamericana de Portales Educativos (Relpe). Esta red se mantuvo en funcionamiento hasta el año 2016 y se encargó de reunir los portales nacionales de aproximadamente 24 países. De acuerdo con Relpe (2013), los portales educativos deben mantenerse como espacios públicos y abiertos a fin de garantizar la oferta de la equidad educativa. Además, debido al alcance masivo que se espera de ellos, su administración solo puede realizarse desde la gestión y/o el financiamiento estatal.

Un portal educativo debe brindar una experiencia que promueva el trabajo colaborativo, la creatividad, el pensamiento crítico y la interactividad tanto de los usuarios con el portal, como entre ellos. En concordancia con estas ideas, algunos criterios usados para valorar los portales educativos fueron presentados por Relpe (2013) en cuatro aspectos:

- Portales como comunidades de usuarios que se registran y permanecen en el sitio, lo utilizan, crean recursos y permiten el flujo de la información. No se prioriza la cantidad de visitas, sino la calidad del acceso. En ese sentido, el registro de visitas debe evaluarse en función del índice de permanencia.
- Portales como curadores; es decir, acreditan la revisión de contenidos, y garantizan la adecuación curricular y la calidad académica.
- Portales como plataformas de trabajo, que incluyen herramientas para la producción de contenidos. Para ello, se debe anticipar el riesgo latente de subir al portal información que no ha sido revisada y que podría contener errores.
- Portales en relación con ministerios e inclusive con el ámbito privado.

Datos estadísticos sobre el uso de internet y del portal PerúEduca

El Instituto Nacional de Estadística (Bonett et al., 2020) reportó que 81,2 % de la población peruana hace uso diario de internet. Sin embargo, a nivel nacional, solo 35,6 % de los hogares cuentan con computadora, mientras que 40,1 %, con servicio de internet. Se ha encontrado que la población accede a internet de las siguientes formas: 53,4 % solo a través del teléfono celular; 19,0 % accede en el hogar y teléfono celular; 2,5 % accede solo a través de una cabina pública; y 0,2 %, solo en un establecimiento educativo. En relación con la última cifra, es oportuno señalar que, en el año 2018, solo 0,5 % declaró haber accedido a internet en un establecimiento educativo (Costa et al., 2018).

Estos hallazgos ponen de manifiesto que la conectividad sigue siendo un aspecto pendiente para más de 50 % de la población peruana y que, en este sentido, las instituciones educativas no han constituido un apoyo para el cierre de la brecha de acceso digital. Por otro lado, también se hace evidente la necesidad de incorporar principios de adaptación a los recursos educativos digitales y en el *software*, que permitan, por ejemplo, su utilización en teléfonos celulares.

Para efectos de esta investigación, se solicitó estadística sobre el uso de PerúEduca a la jefatura de la Dirección Tecnológica en Educación. Los datos remitidos por dicha oficina fueron los siguientes: hasta julio del 2019, el promedio de visitas diarias a PerúEduca fue de 26 255. Por su parte, la cantidad de usuarios que se registraron en el portal, es decir, que se crearon un perfil, fue de 903 024. De ellos, 289 838 eran estudiantes; 509 344, profesores; y 103 842, padres de familia (M. Mendoza, comunicación personal, 5 de julio de 2019). Cabe señalar que la población de directores de instituciones educativas fue incluida dentro de la categoría profesores.

Para poner en contexto la data previamente señalada, es oportuno indicar que la cantidad de estudiantes matriculados en Educación Básica Regular, Básica Alternativa y Básica Especial en el año 2019 fue de 8 260 570, mientras que la cantidad de profesores registrados fue de 535 555 (Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación del Perú [Escale], 2020). De la comparación de ambos grupos de cifras, se infiere que el alcance de usuarios del portal para el año 2019 fue de aproximadamente 3,51 % a nivel de estudiantes, y 95,11 % a nivel de profesores. Esto significa que la mayor parte de la población de profesores peruanos cuenta con acceso a la producción del portal. Asimismo, cabe aclarar que, hasta noviembre de 2020, la cantidad de visitas en la plataforma había llegado a las 33 763 410 (Portal PerúEduca, 2020).

Marco conceptual

La interactividad

La interactividad es un término sobre el cual todavía se sigue discutiendo. Este no es exclusivo de los medios digitales, puesto que implica un proceso que también ocurre en ámbitos de comunicación interpersonal. De hecho, puede ser mediado tecnológicamente, por ejemplo, en la mensajería instantánea; en este caso, dos o más personas se comunican entre sí, e interactúan a través del medio digital.

Por otro lado, la interactividad también puede ser entendida como un producto. Este concepto incluye la interacción del usuario con la computadora, y la del usuario con los diversos textos que puede encontrar en la computadora (Adami, 2015). En este punto, de acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2001), el lenguaje siempre es dialógico. Esto sucede así incluso en un monólogo o un mensaje digital de entrega asincrónica, pues el diálogo se concreta desde el mismo momento de la enunciación (Calsamiglia y Tusón, 2001). El enunciador genera un mensaje en función de la idea que tiene sobre su interlocutor. En este orden de ideas, el enunciador concretiza, a través del diseño de interacción que imprime en el mensaje emitido, la idea que tiene sobre las características de su interlocutor. Según Scolari (2008), la interactividad aparenta una forma de libertad para el usuario, pero, en realidad, este sentimiento de control y poder se encuentra limitado por el enunciador/creador del entorno interactivo, pues este ha definido previamente las posibilidades que el usuario podrá elegir. En concordancia, según Adami (2015), la interactividad define, en un sitio web, aquello que les está permitido hacer a los usuarios.

La multimodalidad

El cambio digital moderno traslada el discurso hacia la web. Con ello, se da lugar a cambios en los modos de representación del conocimiento, y surgen nuevas relaciones sociales múltiples, ubicuas e interconectadas. En este escenario, para Gladic-Miralles y Cautín-Epifani (2016), la multimodalidad consiste en el uso variado de diversos sistemas semióticos. Cada uno de ellos interactúa con los demás en la construcción de significado. Algunos de estos sistemas semióticos son los siguientes: el verbal (palabras, oraciones); el gráfico (fotos, ilustraciones, espacios blancos); el matemático (signos, fórmulas); y el tipográfico (color, tamaño) (Parodi, 2010). Así, el texto escrito deja de ser la forma de comunicación dominante y se da un giro hacia lo visual-digital. Sin embargo, a pesar de la gran cantidad de imágenes publicadas, “la esencia de internet no es visual en absoluto” (Bal, 2017, p.33). Más bien, las imágenes suelen estar rotuladas con información explicativa y pueden ir acompañadas con algún sonido; así, tienen lugar los recursos de tipo multimodal.

La multimodalidad también se constituye como un enfoque potente de análisis de textos, formas de comunicación y prácticas sociales. Este enfoque está centrado en analizar la convergencia de múltiples sistemas/modos semióticos en los procesos de representación y comunicación para la creación de significados (Kress, 2010). Ahora bien, el significado es dialógico, se construye y no ocurre con anticipación a ser interpretado. Es el resultado del diálogo entre el observador y el objeto. Este diálogo siempre está inmerso en luchas de poder que van a reflejar las imposiciones de la episteme dominante.

Un supuesto en la investigación de análisis multimodal es que la creación de significado se organiza por medio de la selección; la interacción; y el ensamblaje de diferentes sistemas semióticos, por ejemplo, las posibles combinaciones de diseño, imagen, color y texto escrito, basados en las motivaciones y los contextos sociales de los potenciales intérpretes (usuarios). Esto no ocurre de forma aislada, sino en interrelación con las normas vigentes del contexto social y en el interés del creador del significado (autor) por generar una respuesta en el intérprete (Michelson y Álvarez, 2016).

Por lo explicado, en el presente trabajo, PerúEduca y sus recursos educativos se consideran espacio y textos multimodales, respectivamente, puesto que contienen diversos sistemas semióticos. Sin embargo, en esta investigación, se utiliza, sobre todo, la multimodalidad como una herramienta de análisis del portal web.

Los sitios web se constituyen como lugares donde se crean, movilizan y compiten diversos discursos. El discurso comprende una simultaneidad de formas. Según Kress y Van Leeuwen (2001), todo discurso es multimodal. De hecho, Keller señala que “la noción del discurso resulta muy adecuada para analizar procesos, prácticas y políticas sociales del conocimiento en las sociedades modernas. Ayuda a proporcionar un entendimiento teórico más sutil de la idea de ‘stock del conocimiento.’” (2010, p.9).

De acuerdo con estos planteamientos, las instituciones, a través de sus sitios web (entre ellos, los portales), configuran, publican y distribuyen discursos en forma de conocimiento social en un espacio y tiempo ubicados. En esta difusión del conocimiento válido, se crean las condiciones que dan forma a los sujetos y a las sociedades. Por tal motivo, es necesario someterlos a un análisis crítico.

El diseño de sitios web

Según Martínez Rolán (2019), “el diseño web es una actividad ligada a la creación de sitios web para su consumo interactivo por medio de un navegador” (p.29). En esta actividad, la interfaz puede ser entendida como el “formato de comunicación entre el humano y la máquina” (Area, 2017, p.19). Acorde con esta idea, el diseñador quedaría invisibilizado. Según Scolari (2004, p.84), este ocultamiento viene a ser una consecuencia indirecta del mito de la interfaz transparente. En oposición a esta idea mítica, las interfaces no son en absoluto

agentes neutrales, “no son dóciles instrumentos en las manos de los usuarios, sino complejos dispositivos cognitivos y semióticos donde se negocia el significado de las interacciones” (Scolari, 2008, p.244).

Vista así, la interfaz es un lugar que comunica directamente al usuario con el mensaje plasmado por el diseñador a través de un sistema informático. Además, no se trata de un espacio estático, sino de un lugar de interacción, donde el usuario puede reconocer y acceder a diversas funciones, independientemente de la tecnología que se encuentra detrás del sitio web, como la programación o el código fuente (Rovira y Marcos, 2013).

La interacción humano-computadora no siempre ha sido la misma. El cambio tecnológico, desde el monitor con pantalla monocromática hasta la moderna pantalla multitáctil¹, ha dado lugar a la sofisticación del diseño web a través de la implementación de nuevas y diversas disciplinas. Un esquema organizador de este conjunto de disciplinas, alrededor del diseño web, fue planteado por Olsen (2003), el cual se puede apreciar en la figura 1.

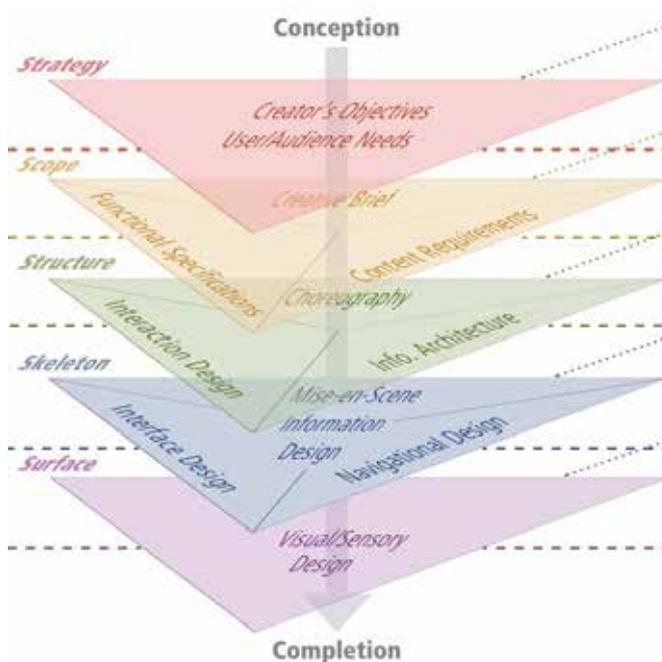


Figura 1. Modelo de diseño web (Olsen, 2003)

Nota. Tomado de http://boxesandarrows.com/files/banda/expanding_the_approaches_to_user_experience/uxapproachesmodel.pdf

1. Consiste en una pantalla táctil o panel táctil que reconoce simultáneamente múltiples puntos de contacto, así como el *software* asociado a esta, que permite interpretar dichas interacciones simultáneas.

Este modelo muestra un orden cronológico para el desarrollo de un sitio web. Se extiende desde la concepción o idea inicial, hasta la realización final. Todo el proceso se organiza en cinco fases: (a) la estrategia, que identifica los objetivos del sitio web; (b) el alcance, que identifica las necesidades del usuario; (c) la estructura, que indica las funciones y requerimientos del sitio web; (d) el esqueleto, que diseña los sistemas de navegación, organización, etiquetado y búsqueda; y (e) la interfaz, que presenta el sitio web. Así también, en la figura 1, se observan las disciplinas que participan en las distintas fases. Algunas de ellas son el diseño visual de interacción, el de navegación, el de interfaz, o la arquitectura de la información.

En el modelo planteado por Olsen (2003), los límites son claros; sin embargo, en la realidad, es difícil determinar dónde empieza una disciplina y dónde termina otra, pues, en varias ocasiones, se superponen entre sí. Para atender a esta poca limitación, Rovira y Marcos (2013) sistematizaron las disciplinas participantes del diseño web en cinco categorías:

- **Arquitectura de la información.** Consiste en “estructurar, organizar y etiquetar” información para facilitar que los usuarios puedan encontrarla (Pérez-Montoro, 2010, p.24). En el cumplimiento de estas actividades, se utilizan sistemas de búsqueda y lenguajes documentales que sirven para indexar² y clasificar la información.
- **Usabilidad.** Según Scolari (2008), la usabilidad “se reduce a una especie de superación de barreras arquitectónicas: un sitio usable es aquel que facilita la navegación y permite llegar rápidamente a la información buscada” (p.256). La usabilidad de un producto desarrollado por la arquitectura de la información se evalúa por medio de pruebas. Estas evaluaciones sirven para hacer ajustes y mejoras. Algunos principios de usabilidad también son proporcionar una experiencia satisfactoria, y ser fácil de aprender y de recordar (Rovira y Marcos, 2013).
- **Accesibilidad.** Comparte el mismo objetivo que la usabilidad: que la mayor cantidad de usuarios pueda hacer el mejor uso del sitio web (Caballero-Cortés et al., 2009). Un aspecto específico de la accesibilidad es que intenta vencer ciertos problemas sensoriales del usuario para acceder a la información, por ejemplo, el problema de baja visión. “La accesibilidad sería entonces la capacidad de una página web, o una aplicación, para facilitarle a los usuarios (independientemente de sus niveles de discapacidad física o tecnológica) el acceso a la misma y a sus contenidos” (Serrano, 2009, p. 67). Estos son algunos criterios de accesibilidad propuestos por Serrano (2009): proporcionar textos alternativos para todo elemento que no sea escrito; mostrar correctamente el contenido del sitio web sin cargar la hoja de estilos (CSS), *scripts* (JavaScript), *applets*, animaciones *flash*, u

2. Ordenar datos o información de acuerdo con un criterio común a todos ellos, para facilitar su búsqueda

otros; informar la estructura general del sitio web para ubicar siempre al usuario; evitar recursos gráficos móviles que dificulten la navegación, por ejemplo, los parpadeos en la pantalla o *gifs* en movimiento.

- **Diseño de interacción.** Es la forma como el usuario se relaciona con el sitio web a través de la interfaz. En el diseño de interacción, se pueden encontrar los siguientes elementos (Martínez Rolan, 2019, p.36):
 - **La navegación y las rutas de acceso.** Conducen hacia la información. Deberían tener un máximo de cuatro niveles de profundidad, evitar los callejones sin salida e integrar distintas vías de acceso al contenido del sitio web.
 - **Los eventos.** Son las acciones que ocurren entre el usuario y el contenido de cada interfaz. La distribución de eventos toma en cuenta cómo se dispone la información en la pantalla, el movimiento de las imágenes, entre otros.
 - **Los controles de interacción.** Son los menús, botones y enlaces que permiten la navegación en el sitio. Algunos pueden ser contextuales, es decir, en forma de un listado de títulos/subtítulos a los que el usuario debe acceder para profundizar en algún tema. Con ello, se reduce el uso del *scroll*.
- **Diseño de navegación.** Es la forma como se organiza la información en el sitio web. Para visualizar la navegación, se utiliza por lo general el mapa del sitio³. Algunas formas de organización pueden ser lineal, jerárquica, matriz, de malla completa, de red arbitraria o la combinación de ellas (Martínez Rolan, 2019, p.33), como se puede ver en la figura 2.

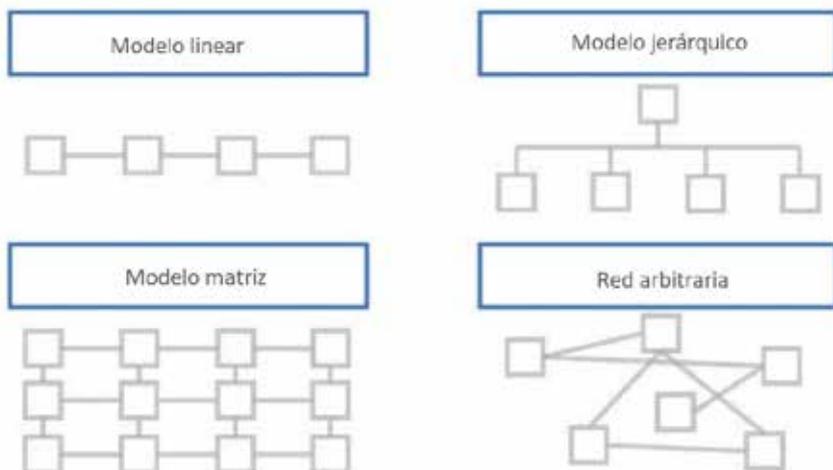


Figura 2. Formas de diseño de navegación

Nota. Tomado de Martínez Rolan (2019, p.34).

3. Es una representación gráfica sencilla, que muestra la distribución general de la información, las secciones e, incluso, puede contener las posibilidades de navegación entre ellas.

- **Diseño de interfaz.** Las secciones habituales en la interfaz de un sitio web son el encabezado, el logotipo, los menús de navegación, el contenido principal, las migas de pan⁴, el *banner* de imágenes deslizables, el pie de página, y las ventanas emergentes intrusivas tipo *pop up*. En la figura 3, puede observarse un esquema del diseño de interfaz que corresponde a la página inicial de PerúEduca.

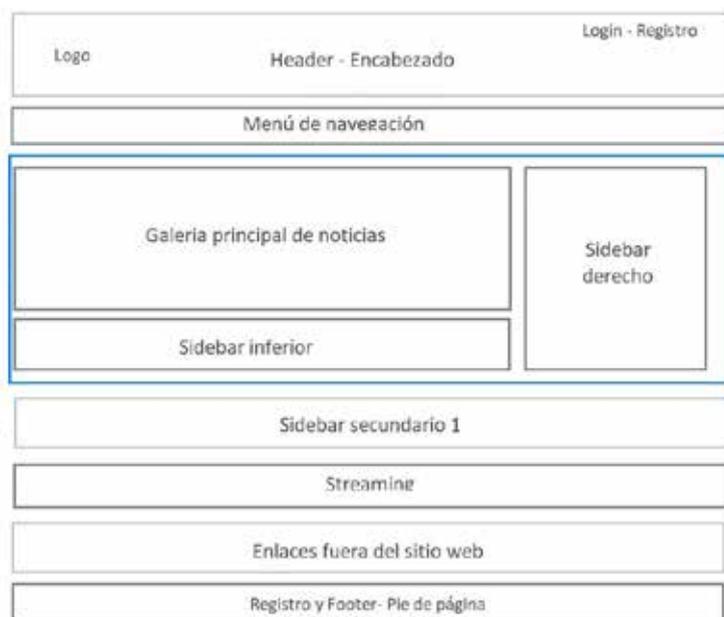


Figura 3. Formas de diseño de navegación en la página inicial de PerúEduca
 Nota. Elaboración propia, con base en PerúEduca (2020).

Alfabetización visual

La imagen no es una portadora autónoma de significado. En lugar de ello, los observadores deben aprender cómo interpretar su representación y cómo expresarse visualmente. De acuerdo con Villa (2008), para realizar la lectura literal de una imagen, es necesario abordar dos aspectos: el denotativo, es decir, lo descrito, y el connotativo, que viene a ser lo inferencial. En el denotativo, se incluyen aspectos morfológicos (punto, línea, color, textura y plano); dinámicos (movimiento, ritmo y tensión); y escalares (dimensión, escala y proporción). En el connotativo, se incluyen los referentes socioculturales (fecha, autor,

4. Es un descriptor de navegación que le indica al usuario su profundidad en el sitio web; también permite retroceder niveles.

propósito, estilo de representación). Sin embargo, es necesario puntualizar que el análisis de la imagen ocurre de forma simultánea e interactuante. Así, el significado denotativo y el connotativo se afectan, y se integran armónicamente para revelar el significado global.

Hasta aquí, queda claro que la alfabetización visual implica la interpretación y la generación de imágenes. Al respecto, López-León (2017) señala que también interviene activamente en el desarrollo de otras competencias, tales como el pensamiento crítico y la solución de problemas.

Metodología

Los datos fueron recogidos del portal PerúEduca en su entorno usual de presentación: *online*. Los sitios web, por lo general, deben ser actualizados con cierta periodicidad, de allí que, para efectos del análisis, fuera necesario establecer un punto de corte. En este caso, el punto de corte del análisis se determinó hasta mediados de septiembre del año 2020.

La metodología de análisis se realizó bajo los aportes conceptuales del marco multimodal para analizar sitios web propuesto por Pauwels (2012)⁵. Se analizaron dos espacios en el portal: la interfaz de Inicio (se accede desde el botón Inicio), y del repositorio (se accede desde el botón “materiales educativos”). En el primero, se revisaron las características de navegación, interacción, accesibilidad, perfiles y narrativa, mientras que, en el segundo, se analizó la distribución del contenido del repositorio, según modalidad, área curricular y autoría de los recursos educativos.

Análisis de la página de Inicio del portal. Discusión de resultados

Datos de identificación

- Título: PerúEduca. Sistema Digital para el Aprendizaje
- Institución: Ministerio de Educación del Perú (Minedu)
- Dirección web: <http://www.perueduca.pe/>
- Idioma de navegación: solo castellano
- Idioma de los materiales educativos: castellano o lenguas originarias
- Tipo de portal: web institucional de servicios y recursos educativos
- Tipo de acceso: parcialmente restringido y gratuito
- Perfiles: estudiante, profesor, familia, funcionario, periodista y aliado de empresa privada
- Tecnología: plataforma de gestión de contenidos (CMS) y de aprendizaje (LMS). Este soporte permite que, además de contar con un repositorio, también se puedan gestionar cursos u otras herramientas con mayor interactividad, como foros, *blogs* y wikis.

5. Ver Anexo 1

Inventario de características y temas destacados

PerúEduca es un entorno virtual de acceso parcialmente restringido. En efecto, la navegación y la obtención de un perfil están permitidas solo para ciudadanos peruanos que cuenten con el documento nacional de identidad (DNI). El registro del usuario requiere la digitación del número de DNI y el código de ubicación geográfica que se encuentra en este documento. Al respecto, cabe remarcar la utilidad de contar con información precisa sobre los usuarios del portal, por ejemplo, cuál es su grupo etario, de qué regiones acceden y qué utilizan. Asimismo, según Cobo (2016), una arquitectura social de colaboración que promueva el aprendizaje y la generación de conocimiento en los espacios digitales requiere el cumplimiento de características tales como el reconocimiento entre pares, la confianza como valor agregado, y una estructura adaptable y flexible. En este sentido, el portal verifica la identidad de los usuarios a través del registro; ello puede generar cierta confianza en la red de usuarios. Sin embargo, aunque el portal dispone de herramientas de interacción, su uso no es promovido entre los usuarios.

De otro lado, también es necesario recordar que, en Perú, no todas las personas cuentan con DNI, sobre todo aquellas que residen en las zonas de más difícil acceso. Además, como se señaló antes, a nivel nacional, 53,4 % de la población accede a internet solo a través del teléfono celular, mientras que 2,5 %, solo en cabinas públicas. Esto significa que los usuarios deben invertir minutos/dinero en los procedimientos de *login* (registro).

Durante el registro, el usuario debe elegir un perfil, ya sea como director, docente, estudiante, funcionario, periodista o aliado. Este perfil va a determinar el tipo de herramientas a las cuales tendrá acceso, por ejemplo, aula virtual, *blog*, foro, wiki, la formación y participación en comunidades virtuales. En la figura 4, a continuación, se observa la navegación, principalmente lineal, en la interfaz inicial de PerúEduca:

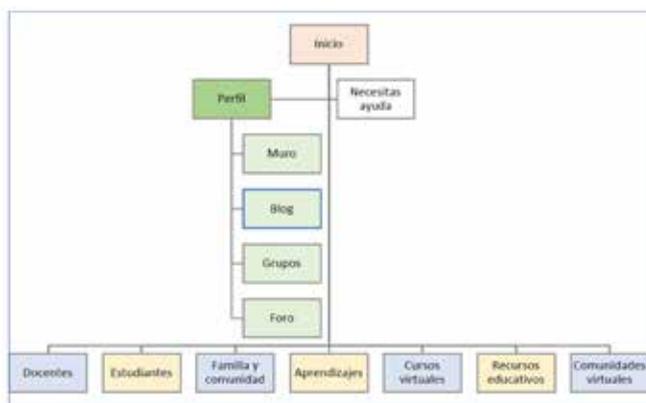


Figura 4. Navegación de la interfaz inicial en PerúEduca
 Nota. Elaborado por la Dirección de Tecnologías (DITE) (M. Mendoza, comunicación personal, 5 de julio de 2019).

Se puede inferir que el estricto mecanismo de registro les comunica a los usuarios un sentido de comunidad, otorgado exclusivamente por ser de nacionalidad peruana. Ante esta situación, es válido preguntar lo siguiente: ¿cuál será la subjetividad que se crea en los niños migrantes, que radican actualmente en el país, cuando ellos intentan registrarse en el portal?

Así también, otros mecanismos principales para afirmar la identidad nacional se encuentran en los elementos visuales del sitio. El logotipo del portal es el mapa del Perú, y los colores predominantes en los botones del menú principal de navegación son el rojo y blanco, los colores de la bandera nacional.

Por otro lado, ciertas ausencias evidentes en la interfaz de Inicio son el mapa del sitio, que debería mostrar la navegación y estructura lógica de la organización, y la sección “Nosotros”, que resultaría útil para presentar y explicar el propósito del portal. En contraposición, se puede observar una preeminencia de íconos que refieren a redes sociales para compartir la información, así como la oferta de cursos virtuales o eventos sobre tecnología, como se ilustra en la figura 5.



Figura 5. Captura de pantalla de la página de inicio de PerúEduca

Nota. Tomado de PerúEduca (2020).

Análisis de las características estilísticas lingüísticas y visuales

Para determinar las características estilísticas del lenguaje, se analizaron quince títulos de noticias, presentes al momento del análisis en la galería y el *sidebar* de la interfaz de inicio⁶. De ellos, se identificó que siete corresponden a la modalidad oracional asertiva; seis, a la del modo imperativo; y dos, a la interrogativa. Así también, seis títulos están redactados en segunda persona; seis, en tercera persona; y tres, en primera persona. Por lo anterior, los modos más frecuentes para dirigirse al usuario son el asertivo y el imperativo; también, predomina el uso de la segunda persona en singular a través de palabras como “participa”, “conoce” o “accede”. Estas formas de comunicación facilitan la transmisión de cierta proximidad con el usuario.

Un hecho resaltante es que los mensajes del portal están prioritariamente dirigidos a docentes. De quince noticias presentadas, once de ellas están dirigidas a ellos; tres, a padres de familia; y una, a estudiantes.

En lo referido a las representaciones visuales, en el portal, no se utilizan íconos representativos, excepto una lupa de búsqueda. El color de fondo es claro y facilita la navegación. Los tipos de fuente usados son Arial y Century, los cuales no contienen serifas⁷. En general, este tipo de fuente permite que los textos sean legibles y no causen fatiga al usuario. Sin embargo, se utilizan letras blancas, lo que podría dificultar la lectura a personas con baja visión, y no es posible hacer ajustes en los contrastes. Por ello, las personas con necesidades especiales sensoriales pueden presentar dificultades para el acceso. Este hecho resulta contradictorio con el discurso de inclusión, que se promueve desde las publicaciones del mismo portal educativo.

En la barra de navegación principal, los títulos muestran un tamaño de fuente menor, en relación con el resto de la interfaz. Este hecho asigna simbólicamente más importancia a la lectura de las noticias sobre las otras secciones del portal. Las noticias tienen título y enlace al texto completo; son presentadas en la galería en formato de cinco cajas rectangulares ubicadas en el *sidebar* (Figura 5). Los títulos están remarcados en letras negritas y tienen efecto sombreado. Esto ocasiona que compitan con el contenido lingüístico interno de la noticia, pues, en once títulos, de los quince analizados, las palabras se superponen. Lo anterior genera una interfaz llena de elementos destacados que hace difícil mantener la atención en un solo aspecto.

En el uso del recurso visual, se evidencia la preponderancia del texto escrito sobre el gráfico. En 11 casos, la imagen está compuesta por elementos gráficos y palabras a modo de afiche. En tres casos, la imagen solo contiene palabras, y en un caso, la imagen solo contiene elemento gráfico. Así también, en 10 casos, el título de la noticia se coloca encima de las imágenes, lo que dificulta

6. Para mayor detalle, consultar Anexo 2 y Anexo 3

7. Son remates o adornos ubicados generalmente en los extremos de las líneas de los caracteres tipográficos, por ejemplo, en el tipo de fuente Time New Roman.

su visualización. Por su parte, en 11 casos, las imágenes contienen palabras que repiten la misma información del título de la noticia, lo cual subordina el texto gráfico al texto escrito.

Sobre los personajes presentados en las noticias, se encontró que 18 gráficos correspondían a hombres y 14, a mujeres. Las noticias que solo tenían gráficos de hombres estaban referidas al fortalecimiento de la educación a distancia, la premiación a docentes, la participación en encuestas y el trabajo docente en ámbitos rurales, mientras que las que solo contenían gráficos de mujeres estaban referidas a la capacitación en ofimática, manejo de *tablets*, utilización del Regiep (registro de personas que han sido condenadas o procesadas por delitos), y lactancia materna. En siete noticias, se utilizaron fotografías. De ellas, tres correspondían a estudiantes y cuatro, a docentes. Ninguno de los personajes en las fotografías miraba hacia la cámara. Esto produce que el personaje pierda centralidad en la foto y que, en lugar de ello, cobre importancia aquello que el personaje observa. En cinco fotografías, los personajes observaban elementos tecnológicos. Por lo anterior, se concluye que el uso de algunas imágenes transmite roles de género y prioriza el objeto tecnológico. Un aspecto final para comentar es que en ningún caso se presentaban personas adultas mayores.

En cuanto a la maquetación y el diseño, en líneas generales, se puede afirmar que resulta sencillo entender la organización del portal. Básicamente, se trata de un espacio con noticias y un menú principal que permanece estable; por ello, brinda cierta seguridad para la navegación. En la galería, el *banner* móvil de noticias presenta una secuencia ordenada de anuncios, que cambia cada seis segundos. Este *banner* ocupa cerca de la mitad de la pantalla, lo cual obliga al usuario a utilizar el *scroll* para acceder al resto del sitio. Visto así, el sitio refiere con demasiada similitud a una pizarra de noticias.

Finalmente, no se encuentran recursos sonoros o videos en la página de inicio. Otro aspecto ausente en el espacio del registro, ubicado en el *footer*, es la diversidad cultural. Esta ausencia resulta especialmente sensible en un contexto multicultural como el peruano. El portal tampoco presenta enlaces hacia sitios externos, diferentes del Minedu, y no presenta certificación visible u opciones de accesibilidad.

Narrativa principal y perfiles

El portal se muestra como un espacio para el uso de diferentes perfiles de usuario. Sin embargo, de acuerdo con la revisión, el usuario principal es el docente, quien es continuamente invitado a recibir algún tipo de capacitación. Además, aunque el sitio contiene herramientas interactivas, estas no son puestas a disposición ni son promovidas. En lugar de ello, el docente es colocado en un rol receptivo.

Así, PerúEduca no se presenta como un espacio de construcción e intercambio entre usuarios, sino que se trata, más bien, de un sitio donde el Minedu comunica noticias e indicaciones a los docentes. Cabe señalar, también, que

todas las noticias pueden ser comentadas por los usuarios que previamente se han registrado. Al respecto, a partir de una revisión rápida, se constató que ninguna publicación ha recibido un comentario negativo o una expresión de desacuerdo. Esto motiva a suponer que los comentarios son moderados antes de su publicación.

En cada perfil, se presentan noticias que, de acuerdo con PerúEduca, son adecuadas al interés del usuario. Por ejemplo, en el perfil “Estudiantes”, la noticia trata la importancia de las horas de sueño; en el perfil “Familia”, las alertas del *bullying*; en el perfil “Docentes”, recomendaciones para una mejor relación entre el docente y los padres de familia. Los demás perfiles no tienen personalización de noticias y no están visibles en el menú. Previo registro, los perfiles de docentes y estudiantes cuentan con la posibilidad de crear un *blog*, una línea de discusión en el foro o un grupo, y una vez creado el grupo, se puede usar la wiki. Sin embargo, estas opciones dependen de la aprobación de un moderador.

Análisis de la organización de la información y estrategias de *priming*

En el sitio, se distinguen cinco secciones horizontales que siguen un patrón de navegación lineal:

- **Encabezado.** Contiene el inicio de sesión, botones de ayuda, el botón de búsqueda, y el logotipo o marca institucional. Es decir, permite la interactividad de identificación personal, institucional y búsqueda.
- **Menú de navegación.** Contiene el menú principal, que se mantiene en todas las pantallas y en todos los perfiles. Consta de los siguientes siete botones: Inicio, Docentes, Estudiantes, Familia y comunidad, Cursos virtuales, Recursos educativos, y Comunidades virtuales. Aquí, se encuentra la interactividad de navegación interna.
- **Galería, *sidebar* derecho e inferior.** Contiene la galería principal de noticias en un *banner* móvil deslizable, que muestra las noticias destacadas y el *sidebar*, con cinco cajas adicionales pequeñas con otras noticias. En este espacio, la interactividad conecta al usuario con un mensaje.
- ***Sidebar* secundario, *streaming*.** En este bloque, los botones direccionan hacia sitios externos de la plataforma, tales como el repositorio de *streaming* o educasitios. Aquí, se encuentra la interactividad de navegación externa al sitio, pero siempre dentro del ámbito administrado por el Minedu.
- **Registro y *footer*.** En este espacio, además del registro, se encuentra el botón “mapa”, que dirige a Google Maps. Allí, se pueden ubicar las instituciones educativas conectadas a PerúEduca y se puede conocer con cuáles recursos tecnológicos cuentan. También, se encuentra el botón de soporte, que direcciona a un espacio con preguntas frecuentes, números de teléfono y un formulario de consulta.

Es necesario notar que los botones de acceso a las redes sociales se ubican al lado izquierdo de la pantalla y están siempre en la misma ubicación independientemente del *scroll* (desplazamiento) que se realiza en la página de inicio. Así también, al lado derecho, se encuentra un asistente virtual de chat (Edubot), que tiene como función principal dirigir al formulario de consultas.

La estrategia más evidente de *priming*⁸ está en enfatizar la oferta de cursos y promover el uso de las redes sociales. En este último punto, desde PerúEduca, no se muestra algún tipo de orientación al usuario para conducirse en redes. Otro aspecto por comentar es la dificultad para comunicarse con “alguien” dentro del sitio. No se encuentran rostros visibles encargados de la administración. Ante cualquier duda, el usuario debe completar un formulario que puede ser respondido en un lapso máximo de treinta días.

En lo referido al menú principal y los submenús de navegación, se ha encontrado que, entre los siete botones que contiene el menú principal, los cuatro primeros corresponden a “Inicio” y los perfiles mencionados en la estructura general. Los siguientes tres botones son los siguientes:

- **Campus virtual.** Este botón dirige al usuario hacia opciones fuera de la plataforma. En este nuevo espacio, se presenta la oferta virtual de “Cursos en desarrollo”, “Cursos en inscripción”, “Para estudiantes EBA” y “Para estudiantes de Educación”. Cada curso tiene indicado el nombre, la duración y la cantidad de módulos; asimismo, remarcado en fondo rojo, se indica si el curso cuenta con constancia o certificado. De esto, se puede inferir que la importancia de llevar el curso no solo radica en el hecho de aprender, sino también en acreditarlo. Para tal fin, la plataforma presenta la posibilidad de generar automáticamente y descargar las constancias de participación.
- **Comunidades virtuales.** A través de este botón, se puede acceder, previo registro, a seis comunidades presentadas y promovidas desde el Minedu. Al hacer clic en alguna de ellas, el usuario sale del entorno de PerúEduca.
- **Materiales educativos.** Este botón brinda acceso al repositorio de recursos y se despliega dentro de la misma plataforma. Los recursos se organizan por nivel, según sea Inicial, Primaria y Secundaria; luego, al interior de cada nivel, se organizan según las áreas curriculares formales del plan de estudios. Otra forma de organización es por tipo de recurso, según sean audios, fascículos, infografías, juegos, libros, módulos, objetos de aprendizaje⁹, simuladores, sitios recomendados, *software*, y textos del MED o videos. Los módulos “Materiales Educativos BIAE 2020” y “Recursos educativos abiertos” se presentan independientes del menú de materiales educativos, a modo de repositorios dentro del repositorio (Figura 6).

8. El *priming* consiste en condicionar una conducta en el usuario al exponerlo a ciertos estímulos.

9. Es un conjunto de recursos digitales autocontenible, reutilizable y responde a un propósito educativo. Al menos, presenta contenido, actividades y evaluación.



Figura 6. Captura de pantalla de la sección materiales educativos
 Nota. Tomado de PerúEduca (2020).

Análisis del contexto tecnológico

Algunas características de la tecnología empleada en el portal son estas:

- Es multiplataforma; se puede acceder desde diversos dispositivos como computadoras, *laptop*, teléfonos celulares o tabletas.
- No se evidencia alguna certificación de accesibilidad para el contenido.
- Soporta diversos navegadores: Chrome, Internet Explorer y Firefox.
- Servidor web: Apache 2.4.6.
- Sistema operativo: CentOS
- Sistema de gestión de contenidos: Liferay 6.1.0, Moodle y WordPress

De lo anterior, se infiere que, al menos desde el aspecto tecnológico, se opta por brindar acceso al usuario desde diversos navegadores web y en diferentes aparatos tecnológicos. Además, se prioriza el uso de recursos de *software* libre, gratuitos de código abierto como Moodle, Apache o Liferay.

Análisis de contenido en la sección “materiales educativos”.

Discusión de resultados

En esta parte del análisis, se revisó la sección “materiales educativos” que corresponde al repositorio digital¹⁰. Un repositorio debe al menos realizar cinco funciones al servicio del usuario: (1) buscar información, (2) mostrar un resumen antes de ingresar al recurso, (3) evaluar la pertinencia del recurso, (4) permitir el uso/descarga del recurso, y (5) conectar a los usuarios (Yuan et al., 2015).

Inventario de características y temas destacados

En PerúEduca, el usuario no requiere registro para acceder al repositorio. La organización principal se ubica en el menú lateral izquierdo. En este menú, la navegación es sencilla, con una forma directa de presentación y filtros que facilitan su manejo. Los materiales educativos están organizados por niveles, áreas curriculares y tipo de recursos (Figura 7). La mayoría de los materiales responden al botón de búsqueda, que es accesible en todo momento de la navegación. Al respecto, cabe indicar que la usabilidad del botón de búsqueda distingue tildes. En consecuencia, es preciso escribir correctamente la consulta para que la búsqueda sea exitosa. Además, hacen falta etiquetas¹¹ que describan, en cada recurso educativo, las competencias curriculares que están siendo abordadas, por ejemplo, resolución de problemas o indagación científica, entre otras.

Análisis en profundidad del contenido del repositorio

En el repositorio digital de PerúEduca, se encontraron 3102 recursos educativos (Figura 7). De ellos, 1033 están catalogados como Textos MED (textos de autoría del Minedu); estos representan un poco más de la tercera parte del total de los recursos (33,3 %). Para efectos del análisis, se excluyeron los Textos MED y también otros materiales catalogados como libros. Esto se debe a que se encuentran en formato PDF, un tipo de presentación más cercano a un material convencional impreso que a un recurso digital. Además, el gran peso cuantitativo que tienen, dada la cantidad existente, hubiera dificultado el análisis, pues incluirlos habría requerido agrandar la escala de interpretación.

También, fue necesario excluir 881 objetos de aprendizaje de autoría de Colombia Aprende (468 de Primaria y 413 de Secundaria). La decisión se justificó en que estos recursos no se encuentran indexados; por ese motivo, no responden al botón de búsqueda y tampoco están ubicados en la estructura general del repositorio, sino que se ubican como un módulo independiente en

10. Es un espacio que organiza y publica contenidos digitales en diversos formatos.

11. En diseño web, las etiquetas o tags son palabras clave asignadas a un recurso para describirlo y ubicarlo fácilmente dentro de un repositorio.

la sección central inferior de “Materiales educativos” (Figura 6). Su uso está supeditado a la exploración curiosa de algún usuario. En la misma línea, tampoco se tomó en cuenta el módulo “Materiales Educativos BIAE 2020”, que contiene 675 textos escritos de autoría del Minedu (149 de Inicial, 409 de Primaria, 33 de Secundaria y 84 de EBA), dado que solo algunos de estos materiales son reconocidos por el botón de búsqueda y no están ubicados en el menú del repositorio. Sin tomar en cuenta los recursos excluidos, la figura 7 muestra que la mayor cantidad de recursos son videos (540) y en menor cantidad son juegos (5).

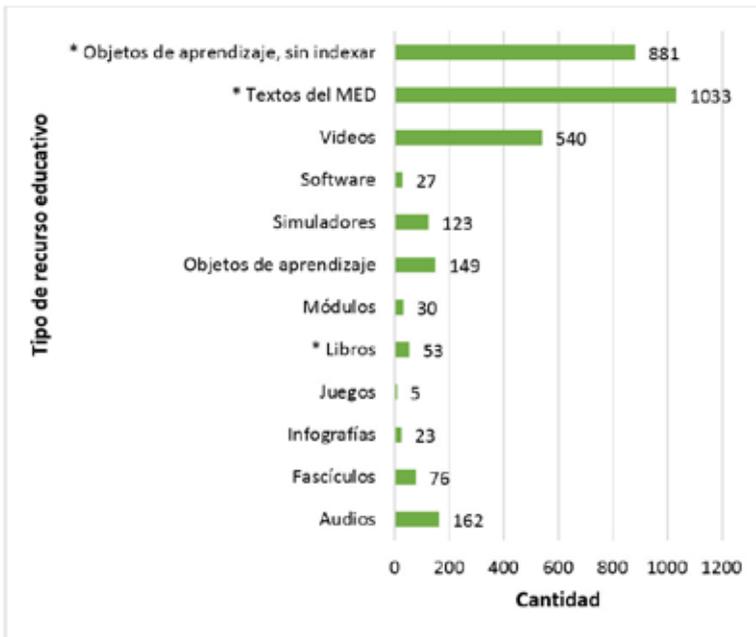


Figura 7. Cantidad de recursos educativos según tipo en el repositorio.

Nota. Elaboración propia, con base en PerúEduca (2020).

Los tipos de recursos marcados con * son excluidos del análisis.

En sentido de lo anterior, los hallazgos encontrados en el proyecto de alfabetismo transmedia (Scolari, 2018) evidencian que los usuarios aprenden haciendo, a través de la práctica, la resolución de problemas, la imitación, el juego, la evaluación y la enseñanza. Al respecto, algunos recursos que se encontraron en menor cantidad en el portal fueron juegos y herramientas de autor (*software*), los cuales constituyen opciones útiles para el aprendizaje lúdico y la creación de materiales. Esto podría ayudar a pasar del actual modelo de aprendizaje enciclopédico y enciclopédico multimedial, que exhibe el portal, a un modelo de exploración y construcción que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico.

Puntos de vista incorporados y usuarios implícitos

Los recursos educativos incluidos en el portal provienen de diferentes autorías. En la figura 8, se observa la cantidad de recursos por autores, con las excepciones mencionadas antes:

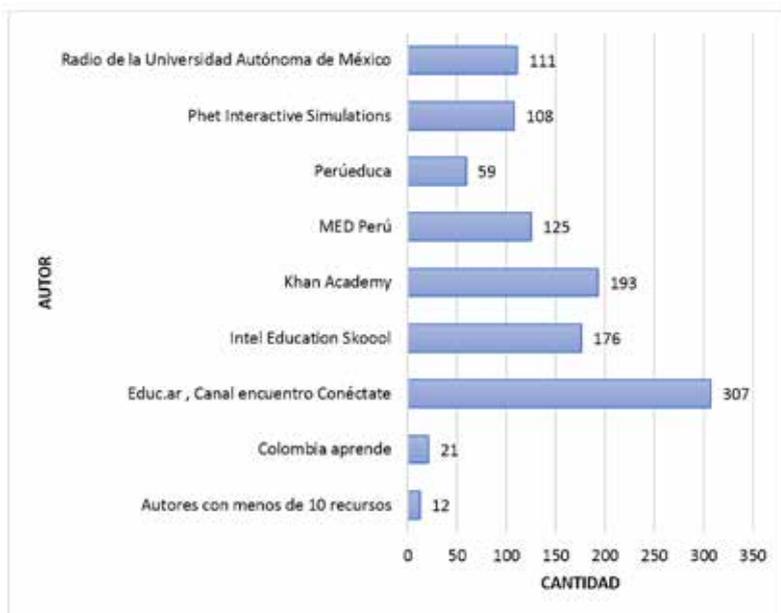


Figura 8. Cantidad de recursos educativos por autor

Nota. Elaboración propia, con base en PerúEduca (2020).

La figura 8 muestra que los recursos educativos del repositorio son producto de la colaboración con diversas fuentes cooperantes. Este trabajo de redes corresponde a dos principios básicos para el fomento de la interactividad: la alimentación del repositorio, y el mantenimiento de conexiones con nodos externos especializados para facilitar el aprendizaje continuo (Siemens, 2007). Además, se observa que existen pocos recursos digitales creados desde la propia dirección de tecnologías; de 1112 recursos, 59 son de autoría de PerúEduca, es decir, 5,31 % del total.

A partir de esta data, se puede inferir que algunos países cuentan con instancias dedicadas a la construcción de materiales educativos digitales, como es el caso de Argentina (307 materiales), o Colombia (881 objetos de aprendizaje, que no han sido incluidos en el gráfico, dado que no se encuentran indexados).

Otro análisis realizado (esta vez, en el total de recursos, se incluyó el *software*), fue identificar cómo se distribuyen los recursos educativos por área curricular. La distribución de recursos se observa en la tabla 1:

Tabla 1
Cantidad de recursos por área curricular y nivel, excepto libros, materiales BIAE
y objetos de aprendizaje sin indexar

Áreas curriculares	Nivel			Total, por área curricular
	Inicial	Primaria	Secundaria	
Arte	0	1	5	6
Ciencia y tecnología	72	99	540	711
Comunicación	56	33	45	134
Educación física	0	0	2	2
Educación para el trabajo	0	0	36	36
Educación religiosa	0	4	0	4
Desarrollo personal, ciudadanía y cívica	0	0	11	11
Ciencias sociales	0	0	31	31
Inglés	0	0	10	10
Matemática	5	16	31	52
Personal Social	81	57	0	138
Total, por nivel	214	210	711	1135

Nota. Elaboración propia, con base en PerúEduca (2020).

Al respecto, se encontró que 711 recursos corresponden al área de Ciencia y Tecnología; esta cantidad equivale a 62,64 % del total. Así también, se observa que, según modalidad, los niveles de Inicial (18,85 %) y Primaria (18,5 %) tienen menor cantidad de recursos en relación con el nivel Secundaria (Anexo 4).

De lo anterior, se colige que el usuario implícito del repositorio corresponderá preferentemente al nivel secundario, y dispondrá de materiales educativos referidos al área curricular de Ciencia y Tecnología.

Análisis de las estrategias de *priming*

El repositorio promueve el uso de materiales educativos que, en su mayoría, provienen de diferentes instituciones cooperantes. Este consumo colaborativo desafía las nociones tradicionales de la propiedad privada. Así, los usuarios que acceden al portal pueden descargar y utilizar el conocimiento creado por otros. Sin embargo, no se encuentra en el portal ninguna indicación sobre el uso ético de las licencias abiertas y cómo realizar las citas respectivas.

Finalmente, cabe señalar que la interfaz del repositorio no evidencia alguna estrategia periódica para la incorporación de nuevos recursos. Tampoco, se muestra algún sistema de comentarios o valoraciones, que permita hacer solicitudes, ajustes o mejoras.

Conclusiones

Los portales educativos como espacios apartados de la publicidad, los blogs personales, las plataformas de venta, las fotografías de gatos y otros ruidos propios del internet tienen el potencial de constituirse como escenarios poderosos de aprendizaje. De ahí, radica su importancia para los actuales sistemas educativos, asentados a la fecha, ineludiblemente, en la modalidad de educación digital a distancia.

A pesar de lo anterior, la evidencia indica que PerúEduca se muestra más como un portal de noticias, que como una plataforma interactiva de aprendizaje. La interfaz de la página de Inicio y de la sección “Materiales educativos” cumplen mayormente tareas administrativas de entrega de información, en lugar de promover entornos de pensamiento crítico, alfabetización visual y construcción de aprendizajes. En este sentido, cabe recordar la necesidad urgente de implementar sitios web de uso pedagógico que sean abiertos, pues la riqueza del proceso educativo está en las conexiones, el conocimiento compartido y la inteligencia colectiva.

El portal contiene varios perfiles de usuario. De ellos, los usuarios focalizados son los docentes peruanos, a quienes se dirigen la mayoría de las noticias y los cursos. En su mayoría, los cursos que se ofrecen son totalmente virtualizados; de esta forma, se promueve el trabajo autónomo. El usuario que cuenta con mayor cantidad de recursos se ubica en el nivel Secundaria, en el área curricular de Ciencia y Tecnología. Ninguno de los usuarios cuenta con la opción de agregar o cambiar contenidos. Los usuarios solo acceden al saber producido por otros, sin generar sus propias contribuciones. Al parecer, desde el portal, los usuarios están concebidos como destinatarios y no como actores del proceso.

La interactividad en el portal es unidireccional, es decir, planificada desde el usuario hacia el contenido del portal. No se promueven opciones de interacción entre usuarios; por lo tanto, las interfaces se presentan como espacios de circulación de información que va en un único sentido. Además, el portal se establece como una comunidad cerrada, aun para los peruanos que no cumplen con ciertos requisitos de acceso, tales como la autenticación a través del DNI o contar con todas las habilidades sensoriales. La falta del cumplimiento de principios de accesibilidad deja por fuera una parte de la población, que, dadas sus características, es especialmente vulnerable y necesita la mayor cantidad de recursos para acceder al aprendizaje. Por lo explicado, es muy recomendable que PerúEduca y otros portales públicos cumplan principios de accesibilidad, apertura e inclusión.

En el repositorio, se constató que existen muy pocos recursos de autoría nacional. Además, una tercera parte del total de recursos son reproducciones digitales de libros impresos, disponibles en formato PDF; cerca de la mitad de los recursos no son fácilmente utilizables, puesto que no responden al botón de búsqueda o no se encuentran indexados en los filtros del repositorio. Por

otro lado, el repositorio sí permite usar/descargar recursos, aunque estos no pueden ser evaluados o comentados por los usuarios. También, se encontraron recursos educativos en lenguas originarias, aunque no cuentan con traducción al idioma castellano. Por último, el repositorio de PerúEduca es una muestra de la cooperación entre diversas instancias y podría ser utilizado para apuntalar aprendizajes complejos, pues incluye, en algunos casos, simuladores u otros desarrollos digitales que han sido diseñados para una modalidad de educación a distancia.

En el manejo visual, el texto lingüístico es predominante, y se presenta de forma aglomerada y reiterativa. Las fotos priorizan el mensaje del uso de la tecnología. Por su parte, los modos oracionales más utilizados transmiten indicaciones, cuya redacción asertiva o imperativa es atenuada con el uso de la segunda persona gramatical. La interfaz muestra reiteradamente íconos de redes sociales; sin embargo, el portal no brinda orientaciones sobre la participación que se espera del usuario en tales espacios o, incluso, en el mismo portal. En este punto, es difícil afirmar cuál es la instancia que debería orientar este tipo de aprendizajes, pues las competencias “se desenvuelve en los entornos virtuales generados por la TIC” y “gestiona su aprendizaje de manera autónoma” se encuentran incluidas en el programa curricular nacional (Minedu, 2016, p.29) en forma de competencias transversales, y, como tales, no cuentan con una carga horaria específica. Quizá, sea tiempo de hacer una revisión curricular en este sentido.

Referencias bibliográficas

- Adami, E. (2015). What's in a click? A social semiotic framework for the multimodal analysis of website interactivity. *Visual Communication*, 14(2), 133-153. <https://doi.org/10.1177/1470357214565583>
- Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 13-28.
- Bal, M. (2017). *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Akal.
- Bonett, D. C., Aguilar, A. S., Hidalgo, N., Gutiérrez, C., Mendoza, D., y Ruíz, R. (2020). *1. Acceso de los hogares a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Trimestre enero-febrero-marzo 2020* (Técnico 02 Junio 2020; Estadística TIC en los hogares, p. 55). Instituto Nacional de Estadística e Informática. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin_tics.pdf
- Caballero-Cortés, L., Faba-Pérez, C., y de Moya-Anegón, F. (2009). Evaluación comparativa de la accesibilidad de los espacios web de las bibliotecas universitarias españolas y norteamericanas. *Investigación bibliotecológica*, 23(47), 45-66.
- Calsamiglia, E., y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir* (2da.). Ariel.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate.
- Costa, F., Sánchez, A., Hidalgo, N., y Gutiérrez, C. (2018). *Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Enero-febrero—Marzo 2018* (N.º 2; p. 55). Instituto Nacional de Estadística. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/boletines/01-informe-tecnico-n02_tecnologias-de-informacion-ene-feb-mar2018.pdf
- Flores, R., y Vásquez, L. (2013). *Marketing Educativo- PerúEduca*. https://www.academia.edu/5826074/Marketing_Educativo-_Per%C3%BAEduca
- Gladic-Miralles, J., y Cautín-Epifani, V. (2016). Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto. *Literatura y lingüística*, 34, 357-380. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000200017>
- Keller, R. (2010). *Sociology of Knowledge Approach to Discourse Analysis. A Research Programme for the Analysis of Social Relationships of Knowledge and Politics of Knowledge* (B. Herzog y F. Hernández, Trads.). *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(3), Article 3. <https://doi.org/10.17169/fqs-11.3.1494>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.

- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.
- López-León, R. (2017). Fotografía, alfabetización visual y educación en diseño. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 13(31), 65-69.
- Martínez Rolán, X. (2019). *Diseño de páginas web: Wordpress para todos los públicos*. Editorial UOC. <https://elibro.net/es/lc/sibdi/titulos/106387>
- Michelson, K., y Álvarez, J. (2016). Study Abroad: Tourism or education? A multimodal social semiotic analysis of institutional discourses of a promotional website. *Discourse & Communication*, 10(3), 235-256. <https://doi.org/10.1177/1750481315623893>
- Ministerio de Educación. (2017). *Programa Curricular de Educación Básica* (1era. edición). Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Olsen, G. (2003). *Approaches to User Experience Design*. https://boxesandarrows.com/files/banda/expanding_the_approaches_to_user_experience/uxapproachesmodel.pdf
- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus pucv-2010. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 33-70. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832010000200003>
- Pauwels, L. (2012). A Multimodal Framework for Analyzing Websites as Cultural Expressions. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(3), 247-265. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2012.01572.x>
- Pérez-Montoro, M. (2010). *Arquitectura de la información en entornos web*. Gijón, Asturias, España: TREA.
- PerúEduca. (2016, noviembre 11). *Los primeros quince*. <https://www.youtube.com/watch?v=Tt2-L5Dc-Es>
- PerúEduca. (2020). *Sistema Digital para el Aprendizaje PerúEduca*. [perueduca.pe. https://cutt.ly/ep1UQLm](https://cutt.ly/ep1UQLm)
- Portal PerúEduca. (2020, noviembre 7). *PerúEduca 19 años [Imagen adjunta] [Publicación de estado]*. Facebook. <https://www.facebook.com/perueduca/photos/a.10151065029490384/10164290375935384/>
- Red Latinoamericana de Portales Educativos. (2013). *La nueva agenda de los portales educativos de América latina. Casos de Argentina. Chile y Perú*. Organización de Estados Iberoamericanos. [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/F65CA5089375780F05257E360782557/\\$FILE/15-La-nueva-agenda-de-los-portales-educativos-de-Am%C3%A9rica-latina-casos-de-Argentina-Chile-y-Per%C3%BA.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/F65CA5089375780F05257E360782557/$FILE/15-La-nueva-agenda-de-los-portales-educativos-de-Am%C3%A9rica-latina-casos-de-Argentina-Chile-y-Per%C3%BA.pdf)
- Rovira, C., y Marcos, M.-C. (2013). Diseño de sitios web: Disciplinas, materias y esquemas integradores. *Hipertext.net*, 0(11). <https://www.raco.cat/index.php/Hipertext/article/view/266846>

- Scolari, C. (2004). *Hacer clic: Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Editorial Gedisa.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Editorial GEDISA.
- Scolari, C. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*. Ars Media. http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Alfabetismo%20Transmedia%20.%20Scolari_0.pdf
- Serrano, E. (2009). Accesibilidad vs usabilidad web: Evaluación y correlación Accessibility vs. WEB Usability- Evaluation and Correlation. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 23(48), 61-103.
- Siemens, G. (2007). *Conectivismo: Una Teoría del Aprendizaje para la Era Digital* (D. Leal, Trad.). https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf
- Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Magnitudes de la Educación—ESCALE*. Estadística de la calidad educativa. <http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes>
- Villa, N. H. (2008). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31(1), 207-225.
- Yuan, K., Stecher, B. M., y Hamilton, L. S. (2015). Design of the Repository User Interface. En *The Feasibility of Developing a Repository of Assessments of Hard-to-Measure Competencies* (pp. 19-28). RAND Corporation.

Anexo 1. Marco multimodal para analizar sitios web

1. Preservación de las primeras impresiones y reacciones
 - Categorización de “mirar y sentir” a primera impresión
 - Registro de reacciones afectivas
2. Inventario de características y temas destacados
 - Inventario de las características y atributos actuales del sitio web
 - Inventario de las principales categorías de contenido y temas.
 - Categorizar y cuantificar características y temas
 - Realizar un análisis “negativo”: temas y características significativamente ausentes
3. Análisis en profundidad de contenido y características estilísticas de forma
- 3.1 Análisis intramodal (elementos: fijos/estáticos y móviles/dinámicos)
 - Significantes verbales/escritos
 - Significadores tipográficos
 - Significadores representativos visuales
 - Significantes sónicos
 - Significantes de maquetación y diseño
- 3.2 Análisis de la interacción intermodal
 - Relaciones de texto escrito/imagen y relaciones tipográficas en el texto escrito
 - Relaciones de sonido/imagen
 - Diseño general/interacción lingüística, visual y auditiva
- 3.3 Análisis “negativo” en profundidad
4. Punto(s) de vista o “voz” incorporados. público(s) implícito y propósitos
 - Análisis del punto de vista de y personajes contruidos.
 - Análisis de audiencias intencionadas/implícitas
 - Análisis de objetivos y propósitos integrados.
5. Análisis de la organización de la información y estrategias de *priming* espacial
 - Opciones de estructura, navegación y limitaciones (organización dinámica)
 - Análisis de estrategias de *priming* y herramientas de mantenimiento.
 - Análisis de direccionamiento externo y/o características interactivas
 - Análisis de hipervínculos externos.
6. Análisis del contexto, procedencia e inferencia
 - Identificación de remitente (s) y fuentes
 - La plataforma tecnológica, sus limitaciones/implicaciones.
 - Atribución de la hibridación cultural

Anexo 2. Análisis de los títulos de las noticias en la interfaz de Inicio

Número de noticia	Título de la noticia	Modalidad de la frase en el título de la noticia				Persona gramatical		
		Aserativa	Interrogativa	Exclamativa	Imperativa	1era.	2da.	3era.
1	Curso virtual “¿Cómo fortalecer el monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica en el marco de Aprendo en casa?”	0	1	0	0	0	0	1
2	Minedu inicia ciclo de inducción para capacitación a docentes sobre el uso y aprovechamiento pedagógico de las tabletas en 14 regiones del país	1	0	0	0	0	0	1
3	Minedu premiará a maestros y directivos por experiencias de aprendizaje y gestión escolar a distancia	1	0	0	0	0	0	1
4	Invitamos a todos los docentes a preinscribirse en el curso “Rol ciudadano del docente frente al COVID-19”	1	0	0	0	1	0	0
5	Invitamos a todos los docentes a preinscribirse en el curso “Rol docente como mediador en la educación a distancia”	1	0	0	0	1	0	0
6	Sepa qué es el Registro de Datos del Personal de IIEE Privadas (REGIEP)	0	0	0	1	0	1	0
7	Curso de Emprendimiento en Educación Técnico Productiva, Superior Tecnológica y Artística	1	0	0	0	0	0	1
8	Conoce más sobre el curso virtual de ofimática 2020	0	0	0	1	0	1	0
9	150 años del nacimiento de María Montessori. Recordemos su legado	0	0	0	1	1	0	0
10	Participa de la encuesta sobre la forma de enseñar y aprender en este periodo de pandemia	0	0	0	1	0	1	0
11	Aprendo en casa llegará a zonas sin acceso a internet de la región Apurímac	1	0	0	0	0	0	1
12	¿Cómo favorece la lactancia materna el desarrollo y el aprendizaje? Conoce la importancia de la lactancia materna	0	1	0	0	0	1	0

Número de noticia	Título de la noticia	Modalidad de la frase en el título de la noticia				Persona gramatical		
		Asertiva	Interrogativa	Exclamativa	Imperativa	1era.	2da.	3era.
13	Cursos virtuales de “Escritura del wampis, shawi, nomatsigenga, kichwa (quechua amazónico) y quechua norteño”. Si eres docente, preinscríbete.	0	0	0	1	0	1	0
14	100,000 estudiantes de 5. ° de Secundaria de EBR o 4. ° grado del ciclo avanzado de EBA recibirán cursos de habilidades socioemocionales y TIC.	1	0	0	0	0	0	1
15	Accede a los 11 000 contenidos en transformación digital que el Gobierno peruano pone a disposición de la ciudadanía	0	0	0	1	0	1	0
Totales		7	2	0	6	3	6	6

1-10: ubicados en galería principal

11-13: ubicados en *sidebar* derecho

14 y 15: ubicados en *sidebar* inferior

Anexo 3. Análisis de imagen en las noticias de la interfaz de Inicio

Nro.	Fotografía/ Ilustración	Imagen				Hombre	Mujer	Superposición entre palabras	Destinatario (Docente Familia Estudiante)
		Contiene palabras y gráficos	Está como fondo de palabras	Las palabras repite información del título					
1	I	Sí	Sí	Sí	1	0	Sí	D	
2	F	Solo gráfico	No	No	0	2	No	D	
3	F	Sí	sí	No	1	0	Sí	D	
4	I	Solo palabras	Sí	Sí	0	0	Sí	D	
5	I	Sí	Sí	Sí	1	0	Sí	D	
6	F	Sí	Sí	Sí	0	1	Sí	D	
7	I	Sí	Sí	Sí	1	1	Sí	E	
8	I	Sí	Sí	Sí	0	1	Sí	D	
9	F	Sí	No	Sí	3	3	No	D	
10	F	Solo gráfico	No	No	1	0	No	D	
11	F	Solo gráfico	No	No	2	0	No	D	
12	I	Sí	No	Sí	0	1	Sí	F	
13	I	Sí	Sí	Sí	2	2	Sí	D	
14	F	Sí	Sí	Sí	1	1	Sí	F	
15	I	Sí	Sí	Sí	5	2	Sí	F	
Totales					18	14			

Son imágenes: 08 y fotografías: 07

La imagen contiene palabras y gráficos, 11: Sí; 03: solo palabras y 01: solo gráfico.

Está como fondo de palabras, 10: sí y 05: No.

Las palabras repiten información del título, 11: sí y 04: No.

Superposición entre palabras, 11: sí y 04: No.

Destinatario de la noticia, 11: docente, 03: familia y 01: estudiante.

Anexo 4. Cantidad de materiales educativos, por área curricular, tipo de recurso y modalidad en el repositorio

Inicial	Arte	Ciencia y tecnología	Comunicación	Educación física	Educación para el trabajo	Educación religiosa	Desarrollo personal, ciudadanía y cívica	Ciencias sociales	Inglés	Matemática	Personal Social	Total, x recurso
Audios	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Fascículos	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	5
Infografías	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Juegos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Libros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
											omt	
Módulos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Objetos de aprendizaje	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Simuladores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Software	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Textos MED	0	1	180	0	0	0	0	0	0	0	6	0
		omt	omt								omt	
Videos	0	72	47	0	0	0	0	0	0	5	81	205
Total, por área	0	72	56	0	0	0	0	0	0	5	81	214
Primaria	Arte	Ciencia y tecnología	Comunicación	Educación física	Educación para el trabajo	Educación religiosa	Desarrollo personal, ciudadanía y cívica	Ciencias sociales	Inglés	Matemática	Personal Social	Total, x recurso
Audios	0	61	16	0	0	0	0	0	0	0	0	77
Fascículos	0	0	3	0	0	3	0	0	0	2	31	39
Infografías	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Juegos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Libros	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
			omt							omt		
Módulos	0	6	0	0	0	1	0	0	0	0	0	7
Objetos de aprendizaje	0	10	0	0	0	0	0	0	0	6	0	16
Simuladores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Software	1	2	2	0	0	0	0	0	0	1	0	6
Textos MED	2	39	408	91	0	1	0	0	0	130	96	0
	omt	omt	omt	omt		omt				omt	omt	
Videos		20	12	0	0	0	0	0	0	7	24	63
Total, por área	1	99	33	0	0	4	0	0	0	16	57	210

Secundaria	Arte	Ciencia y tecnología	Comunicación	Educación física	Educación para el trabajo	Educación religiosa	Desarrollo personal, ciudadanía y cívica	Ciencias sociales	Inglés	Matemática	Personal Social	Total, x recurso
Audios	0	50	31	0	0	0	0	0	0	0	0	81
Fascículos	1	0	7	0	19	0	0	5	0	0	0	32
Infografías	0	2	0	0	0	0	1	18	0	0	0	21
Juegos	0	1	1	0	0	0	0	1	0	2	0	5
Libros	2	8	35	0	0	0	0	2	1	2	0	0
	omt	omt	omt					omt	omt	omt		
Módulos	2	17	0	0	0	0	0	0	0	4	0	23
Objetos de aprendizaje		115	0	0	0	0	0	0	0	18	0	133
Simuladores	0	120	0	0	0	0	0	0	0	3	0	123
Software	0	1	2	0	17	0	0	0	0	1	0	21
Textos MED	0	16	35	0	3	0	21	1	0	3	0	0
		omt	omt		omt		omt	omt		omt		
Videos	2	234	4	2	0	0	10	7	10	3	0	282
Total, por área	5	540	45	2	36	0	11	31	10	31	0	711

Nota: En las tablas “omt” significa omitido en el conteo. Es el caso de libros y textos MED.

El Estado enseña sobre las lenguas originarias: una reflexión desde el programa “Aprendo en Casa”

Virginia Zavala

Pontificia Universidad Católica del Perú
vzavala@pucp.edu.pe

Raiza Franco

Pontificia Universidad Católica del Perú
raizac.francoa@pucp.edu.pe

Resumen

En este artículo, realizamos un análisis crítico del programa sobre “Las lenguas indígenas y originarias del Perú” transmitido en “Aprendo en Casa” por la televisión nacional peruana durante la pandemia del COVID-19. Nos enfocamos en tres aspectos sobre cómo el programa despliega un discurso dominante en torno a las lenguas originarias y sus hablantes, con el objetivo de desentrañar sus racionalidades y estrategias. En la primera parte, damos cuenta de una retórica del ‘discurso de las lenguas en peligro’ que se ha instalado como la manera ‘natural’ de hablar sobre las lenguas minorizadas. En la segunda, evidenciamos que este discurso se encarga de proyectar un multilingüismo celebratorio y de negar los antagonismos. En la tercera parte, analizamos la relación esencializante entre lengua, cultura, identidad y territorio, que termina excluyendo a las personas que se identifican con las lenguas originarias, pero que no encajan dentro de esta ecuación. Argumentamos que el discurso analizado se vincula con el manejo de la diversidad en el marco de la nueva economía globalizada y con un multiculturalismo neoliberal imperante en el Perú desde hace varias décadas. Asimismo, sostenemos que esta manera de abordar las lenguas originarias dista mucho de una educación lingüística necesaria para la formación crítica de los educandos y proponemos algunas alternativas.

Palabras clave: multilingüismo, políticas lingüísticas, educación intercultural bilingüe, quechua, análisis crítico del discurso

The State teaches about indigenous languages: a reflection from the program “Aprendo en Casa”

Abstract

In this article, we make a critical analysis of the program on “Indigenous and native languages of Peru” transmitted on “Aprendo en Casa” by the Peruvian national television during the COVID-19 pandemic. We focus on three aspects of how the program deploys a dominant discourse around indigenous languages and their speakers, with the aim of unraveling its rationalities and strategies. In the first section, we report on the rhetoric of a ‘discourse of endangerment’ that has become established as the ‘natural’ way of speaking about minoritized languages. In the second section, we show that this discourse projects a celebratory multilingualism and denies antagonisms. In the third and final one, we analyse the essentializing relationship between language, culture, identity and territory, which ends up excluding people who identify with the indigenous languages but do not fit into this equation. We argue that the discourse analyzed is linked to the management of diversity within the framework of the new globalized economy and with a neoliberal multiculturalism that has prevailed in Peru for several decades. Likewise, we maintain that this way of dealing with indigenous languages is far from a language education necessary for the critical formation of learners and we propose some alternatives.

Key words: multilingualism, language policy, intercultural bilingual education, Quechua, critical discourse analysis

Introducción

Sabemos que el aula no constituye una caja cerrada o un contexto educativo disociado de procesos sociales y culturales, sino un espacio sociopolítico donde se desarrollan luchas por fijar versiones de la realidad, que, a su vez, sirven a los intereses de grupos particulares. En el marco de estas batallas por fijar versiones de la realidad en torno a diferentes aspectos, los procesos educativos también construyen una idea sobre las lenguas en general, las lenguas originarias de manera específica y los hablantes de estas últimas.

El objetivo del presente artículo es realizar un análisis crítico del programa “Aprendo en Casa” dedicado a “las lenguas indígenas y originarias del Perú”, producido por el Ministerio de Educación durante la pandemia del COVID-19 y dirigido a estudiantes de quinto de secundaria. Esta crítica a la forma de enseñar sobre las lenguas originarias en una emisión de este programa no constituye un cuestionamiento al programa en general ni pretende revelar la forma como el mismo ha trabajado otros múltiples temas. Nuestro análisis no intenta desmerecer la calidad del programa, sino visibilizar un discurso global que se ha enraizado en las últimas décadas, y que nos parece fundamental explicitar, problematizar y discutir.

Las preguntas que nos planteamos son las siguientes: ¿Qué discurso (o maneras de hablar) sobre las lenguas originarias y sus hablantes despliega el Estado? ¿Qué presupuestos subyacen a este discurso? ¿Qué estrategias emplea el Estado para fijarlo como un régimen de verdad? ¿Qué proyectos políticos se articulan a estas maneras de hablar sobre las lenguas originarias? Para tal fin, desarrollamos un análisis discursivo que dará cuenta de cómo se construye la racionalidad de esta manera de percibir la realidad. Al respecto, sabemos que el lenguaje que usamos no solo sirve para expresar ideas o para hacer referencia a objetos, sino también para construir conocimiento e incidir en comportamientos. El uso del lenguaje tiene efectos en la sociedad: construye saberes, justifica técnicas de poder y naturaliza maneras de aprehender el mundo (Hall, 2010).

Situamos esta indagación en los recientes desarrollos de la antropología lingüística y la sociolingüística crítica (Niño-Murcia et al., 2020; Heller y McElhinny, 2017; García et al., 2017; Gal y Irvine, 2019), que abordan las prácticas lingüísticas en su interrelación con las condiciones sociohistóricas, políticas y económicas que las producen. En este trabajo, argumentamos que el discurso analizado se vincula con el manejo de la diversidad en el marco de la nueva economía globalizada y con un multiculturalismo neoliberal¹ imperante en el Perú desde hace varias décadas. En ese sentido, lo que resulta funcional en este

1. Como señala Kymlicka (2013), si bien el multiculturalismo surgió como parte de movimientos emancipatorios en la década de 1960, el neoliberalismo se apropió de él bajo la premisa de que la diversidad cultural puede ser un activo económico o una mercancía en el mercado mundial, siempre y cuando no amenace el régimen existente de relaciones productivas.

contexto es precisamente un discurso despolitizado sobre las lenguas originarias, que las concibe como objetos desvinculados de las luchas socioeconómicas de sus hablantes. Asimismo, sostenemos que esta manera de abordar las lenguas originarias dista mucho de una educación lingüística necesaria para la formación crítica de los educandos y proponemos algunas alternativas con miras a promover una educación lingüística más acorde a este fin.

A manera de contexto

Desde el inicio de la república peruana, la diversidad lingüística jamás se contempló como un recurso que podía enriquecer el funcionamiento de la nación, sino como un problema que había que ‘solucionar’ a partir de la educación de la población indígena. Hoy, el discurso oficial del país fomenta una visión favorable a la diversidad cultural y lingüística, pero lo suele hacer desde una perspectiva funcional y despolitizada, y a partir de un claro modelo de desarrollo neoliberal que está configurando todos los aspectos de la existencia en términos económicos y anulando elementos básicos de la democracia (Brown, 2016). Creemos que es importante reconocer los esfuerzos que se han realizado desde el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura en la última década. No obstante, también quisiéramos sostener que la apuesta por la diversidad no parece servir para cuestionar el modelo hegemónico de desarrollo, para subvertir las relaciones de poder inequitativas o para apuntar a cambios estructurales en las relaciones económicas.

En el terreno educativo, el Perú cuenta con marcos legales e iniciativas favorables para que la diversidad lingüística se trabaje en todos los niveles. Sin embargo, la educación intercultural bilingüe (EIB) no ha dejado de concebirse como una simple ‘compensación’ o un remedio frente a un supuesto ‘problema’ que tienen los niños y niñas indígenas de zonas rurales. Si bien actualmente el país cuenta con resoluciones ministeriales que plantean diferentes formas de atención de la EIB para múltiples contextos, en la práctica, la educación intercultural bilingüe no se ve como necesaria en escuelas de zonas urbanas y en niveles educativos que vayan más allá de la primaria, aun sabiendo que los hablantes de lenguas originarias con diversas trayectorias de bilingüismo están por todo el Perú (ver más en Trapnell y Zavala, 2013). De hecho, los valiosos esfuerzos de algunos funcionarios disidentes del Ministerio de Educación se enfrentan constantemente a un discurso educativo hegemónico que termina cooptando muchas de sus iniciativas.

Asimismo, a pesar de que hoy contamos con un Ministerio de Cultura y con una Dirección de Lenguas Indígenas, constatamos que, en general, las políticas que se desarrollan desde este sector se suelen enmarcar en un multiculturalismo celebratorio funcional a la nueva economía globalizada. Así, por ejemplo, el Ministerio de Cultura se encarga de ‘celebrar’ las lenguas originarias solo en fechas conmemorativas anuales, como la del Día Internacional de la Lengua Materna o la del Día de las Lenguas Originarias del Perú. Ahora

bien, es cierto que, en la última década y desde la Dirección de Lenguas Indígenas en particular, se ha avanzado en garantizar los derechos lingüísticos de un sector de la población que no maneja el castellano, en cuanto a su acceso a los servicios estatales en salud, justicia y gobierno local. No obstante, estas políticas se han alineado con la perspectiva compensatoria del Ministerio de Educación, en el sentido de que se suele asumir que hablar la lengua originaria en las entidades del Estado es importante solo para atender a los campesinos que viven en las alturas y que no saben castellano (Zavala et al., 2014). Hasta el programa estatal de TV en quechua “Ñuqanchik”, que fue lanzado al aire en el 2016 y está cumpliendo un rol fundamental, funciona siguiendo el mismo tipo de razonamiento, al proponerse incorporar a todos los peruanos que todavía no hablan castellano. A pesar de todo lo anterior, creemos que los avances de la última década (que incluyen mucho trabajo desde la sociedad civil) han generado un mayor reconocimiento de las lenguas originarias en el espacio público. Esto se revela, por ejemplo, en el hecho de que las personas tengan menos vergüenza de hablarlas en las ciudades, de que muchos jóvenes y adultos quieran aprenderlas en clases formales, o de que congresistas puedan juramentar o discutir en quechua durante el pleno sin que la población se escandalice como lo hacía hace diez años.

¿Cómo realizamos la presente investigación?

Para este trabajo, revisamos una emisión del programa “Aprendo en Casa” transmitido por televisión nacional y otras cinco televisoras privadas como parte de la estrategia de educación a distancia creada por el Gobierno peruano durante la pandemia del COVID-19 y el confinamiento obligatorio. Esta emisión titulada “Las lenguas indígenas y originarias del Perú”² estuvo dirigida a los estudiantes de quinto año de secundaria como parte del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. Luego de transcribir su contenido por completo, realizamos una revisión detenida en la que fueron emergiendo de la data una serie de representaciones sobre las lenguas originarias y sus hablantes. Así, seleccionamos las más recurrentes para discutir las en el artículo y hacerlas dialogar con la teoría. Finalmente, elegimos algunos extractos de la transcripción que consideramos representativos y aplicamos algunas herramientas del

-
2. Esta emisión se transmitió el jueves 21 de mayo y tuvo una duración aproximada de 52 minutos. Además, se presentó un extracto de este programa el día 22 de mayo como parte del repaso habitual que realiza dicha sección todos los viernes. La grabación del programa fue realizada durante la pandemia y contó con la participación de la conductora de “Aprendo en Casa”, una exespecialista del Ministerio de Educación como conductora invitada, un experto, una exfuncionaria del Ministerio de Educación y tres estudiantes. En el video, se utilizó un extracto del documental “Las lenguas del Perú”, producido en el 2008 por la PUCP y TV Cultura. Video disponible en <https://bit.ly/3au0dFB>.

análisis del discurso (Halliday, 1994; Van Leeuwen, 1996) para explicitar las representaciones construidas en torno a las lenguas originarias y sus hablantes.

El análisis del discurso con enfoque crítico apuesta por visibilizar y desempaquetar las ideologías que se despliegan en las prácticas discursivas y que median nuestra acción con la realidad (Fairclough, 2003; Wodak y Meyer, 2003). Una perspectiva crítica supone reconocer que no accedemos a la realidad de forma transparente, sino siempre a través de representaciones particulares que se han construido desde perspectivas e intereses específicos, y que el lenguaje se encarga de simbolizar (Hall, 2010). Estas representaciones se asumen como representaciones ideológicas cuando mantienen oculto el lugar de enunciación, acarrear efectos de universalidad y borran los antagonismos sociales para ejercer poder (Burdman, 2011). Así, entonces, planteamos que las maneras de hablar sobre las lenguas originarias y sus hablantes en el programa analizado no son neutrales ni objetivas, sino que constituyen un *repertorio interpretativo* que se repite y no se cuestiona. La noción de repertorio interpretativo hace referencia a una línea argumentativa culturalmente familiar compuesta de temas y lugares comunes, con formas relativamente coherentes de hablar sobre objetos en el mundo que echan mano de recursos lingüísticos específicos (Burr, 2003; Edley, 2001).

Ahora bien, este repertorio interpretativo en torno a las lenguas originarias y sus hablantes no existe en solo un texto (o únicamente en la emisión del programa analizado), sino que circula en múltiples prácticas discursivas en una diversidad de contextos. Si bien nosotras focalizamos nuestra discusión en el programa, somos conscientes de que el repertorio reproducido en él se enmarca en el desarrollo de las políticas lingüísticas que se han construido históricamente en el Perú en articulación con discursos que trascienden el ámbito nacional, como es el caso de aquellos de las agencias multilaterales. Complementamos el análisis del programa con otros textos oficiales producidos desde el Estado en otros espacios a fin de ilustrar las conexiones.

No quisiéramos iniciar el análisis sin una reflexión sobre nuestro posicionamiento como lingüistas y sobre el hecho de que nosotras mismas hemos estado inmersas en el discurso analizado como parte de nuestra formación académica. Como señala Duchêne (2020), desde la sociolingüística, se ha asumido la diversidad lingüística como un valor para hacer frente a las ideologías monolingües que afirmaban la superioridad de las lenguas de poder sobre las minorizadas. Así, se asumió que el reconocimiento del multilingüismo promueve de facto justicia social, sin que esto haya ido acompañado de un cuestionamiento de las condiciones socioeconómicas en las que sus hablantes viven. Nosotras también hemos concebido las lenguas como ‘cosas’, hemos reproducido el discurso de las lenguas en peligro que analizamos a continuación, y hemos priorizado la defensa de las lenguas en desmedro de la defensa de sus hablantes. La primera autora incluso fue una de las creadoras del video “Las Lenguas del Perú”, en el que también se deslizan algunos aspectos del repertorio interpretativo analizado. Asimismo, la segunda autora realizó investigaciones de

documentación y descripción de una lengua originaria minorizada, y asumió que un mayor nivel de documentación y oficialización influiría en su revitalización de manera automática. Las discusiones desarrolladas en las últimas décadas por la antropología lingüística y la sociolingüística crítica nos han ayudado a tomar distancia no solo del discurso del Estado y del de ‘las lenguas en peligro’ que lo trascienden, sino también de un sector hegemónico de nuestra disciplina que se suele alinear con ellos (para una mayor discusión, ver Hill, 2002; Flores y Rosa, 2020; King, 2016; entre otros).

El discurso del Estado sobre las lenguas originarias y sus hablantes

En la presente sección, discutiremos tres aspectos sobre la visión que despliega el programa en torno a las lenguas originarias y sus hablantes. Reiteramos que se trata de una visión que trasciende el programa “Aprendo en Casa” y que se enmarca en un discurso global que no se limita al Perú. En la primera parte, damos cuenta de un discurso de las lenguas en peligro que busca crear alerta sobre los procesos de desaparición de las mismas. En la segunda, evidenciamos que este discurso se encarga de proyectar un multilingüismo celebratorio, y de negar los antagonismos y las relaciones de poder implicadas en la situación de los hablantes de lenguas originarias. Finalmente, en la tercera, analizamos la relación esencializante entre lengua, cultura, identidad y territorio, que además construye las lenguas originarias como lenguas del pasado. A lo largo del análisis de los datos, insertamos una serie de categorías y discusiones teóricas que nos ayudarán a interpretar y explicar el fenómeno abordado.

Discurso de las lenguas en peligro

En el programa de “Aprendo en Casa” analizado, encontramos una retórica del discurso de las lenguas en peligro, que trasciende el espacio nacional y se ha instalado como la manera ‘natural’ de hablar sobre las lenguas minorizadas en ciertos contextos del mundo contemporáneo (Costa, 2013; Duchêne y Heller, 2007; Moore et al., 2010). Como parte de este discurso, discutiremos tres temas o tropos recurrentes: (a) La valoración hiperbólica de las lenguas, (b) la afirmación de que las lenguas son un bien común que nos pertenece a todos, y (c) la enumeración de ‘las lenguas’ y el llamado de alarma sobre ‘su extinción’ (Hill, 2002).

Los siguientes extractos muestran cómo tanto la conductora del programa como el experto invitado reproducen estos tropos en sus intervenciones:

“Qué impresionante verdad. Una manera muy creativa de recuperar nuestras lenguas originarias ...³ Siendo el Perú un país con tanta riqueza

3. En las citas a lo dicho por los participantes del video analizado, se han colocado puntos suspensivos para omitir material no relevante para el análisis.

cultural, esta situación es realmente preocupante. Como país, estamos en peligro, en peligro de perder nuestra diversidad lingüística ... Además de la educación intercultural bilingüe y diversas iniciativas del Estado y asociaciones civiles, es importante que nosotros intentemos preservar nuestras lenguas originarias” (conductora) ⁴.

“Estamos ante un riesgo inminente de pérdida cognoscitiva, social, cultural, artística, ético, valórica ... El COVID-19 está llevándose consigo también a muchos ancianos y ancianas indígenas que son, como dicen los africanos, las verdaderas bibliotecas de esa diversidad cultural lingüística civilizatoria que todavía atesora un país megadiverso como el nuestro. ... Debemos emprender una tarea inmediata y urgente de revitalización cultural y lingüística para preservar, y ojalá desarrollar, la diversidad cultural y lingüística, que es un valor en sí mismo, un valor que atesora a nuestro país y que no debe perderse” (experto).

A través del uso de elementos léxicos como “atesora” y “tanta riqueza cultural”, los extractos anteriores presentan una valorización hiperbólica de las lenguas originarias que las construye como “un valor” en sí mismas (objetos de riqueza o tesoros) a ser preservadas o recuperadas, al igual que piezas de museo (Hill, 2002), y siempre vinculadas con una cultura ancestral idealizada. Asimismo, el término “preservar” es recurrente en el programa: “Es importante que nosotros intentemos preservar nuestras lenguas originarias”, señala la conductora en otro momento. Además, la alusión al “peligro de perder nuestra diversidad lingüística” y al “riesgo inminente de pérdida” revela este discurso de las lenguas en peligro que alerta sobre una situación alarmante para la humanidad. La figura 1, que presenta un afiche elaborado por el Ministerio de Cultura con motivo del Día Internacional de la Lengua Materna, muestra precisamente lo anterior.

4. Todas las transcripciones de los extractos analizados han sido realizadas por las autoras.



Figura 1

Ahora bien, estas afirmaciones contrastan marcadamente con la estigmatización existente hacia las y los hablantes de lenguas originarias en el marco de una sociedad que les imposibilita acceder a recursos tanto simbólicos como materiales a través de ellas. En ese sentido, esta representación de las lenguas originarias está alejada de los hablantes reales y contribuye a que estos las perciban como recursos que tienen valor solo fuera del mercado cotidiano.

Asimismo, en los extractos citados, se sostiene la premisa de que las lenguas originarias nos pertenecen a todos los peruanos, quienes debemos estar convencidos de que poseemos esta particular forma de riqueza y que, por eso, tenemos una responsabilidad sobre ellas. Para lograrlo, se utiliza el posesivo de la primera persona plural (“nuestras lenguas originarias”, “nuestra diversidad lingüística”). Además, “nuestro país” y “un país megadiverso como el nuestro” son seleccionados como portadores de las lenguas gracias al uso del verbo “atesora” en el discurso del experto. Este uso de la primera persona plural a lo largo del programa es muy frecuente.

Sin embargo, presentar a las lenguas originarias como “nuestras” resulta un poco contradictorio en un contexto como el peruano, ya que no encontramos iniciativas importantes para que las lenguas originarias sean aprendidas por los ‘no indígenas’, quienes muchas veces no tienen información sobre ellas (“¿Tú conocías cuán enorme era nuestra diversidad lingüística?”, pregunta la

conductora invitada⁵ a su audiencia) y no conocen a personas que las hablan. Así, la idea de que las lenguas y la diversidad cultural le pertenecen al país contrasta con “la noción de la diversidad cultural y lingüística ... pensada como patrimonio de estos ‘Otros’ que existen en lugares ‘Otros’” (Zavala, 2020b). Si bien en los últimos años las políticas educativas han empezado a contemplar una educación intercultural bilingüe que trascienda las zonas rurales, en la práctica, las lenguas originarias siguen siendo parte de una educación compensatoria y remedial dirigida únicamente a la población de origen indígena, e incluso no se ven como necesarias en las escuelas de zonas urbanas y niveles educativos que van más allá de la primaria (Trapnell y Zavala, 2013). En términos de Pennycook (2002), se trataría de un tipo de educación en lengua materna basada en estrategias coloniales de gobernanza y en formas particulares de construir al Otro.

Junto a los tropos anteriores, también identificamos la enumeración como una estrategia recurrente que consiste en presentar estadísticas impactantes sobre la cantidad de lenguas originarias existentes, sus niveles de vitalidad y la escasa cantidad de hablantes. Esta estrategia de la enumeración, que está en el centro del ‘discurso de las lenguas en peligro’ (Moore et al., 2010), presenta a las lenguas como objetos fijos y autónomos, y desvía la atención de las dinámicas de cambio en tanto las simplifica. En la emisión analizada, esta estrategia es reproducida no solo por la conductora, sino también por las personas invitadas, como los estudiantes, el experto y la conductora invitada. Veamos los extractos siguientes, donde el primero le corresponde a la conductora y el segundo, a la conductora invitada:

“¿Sabías que, según datos obtenidos por el Minedu en nuestro país, de las 48 lenguas originarias que existen, 21 de ellas están declaradas lenguas en peligro y, de estas 21 lenguas, 4 de ellas se encuentran en peligro de desaparecer, 10 lenguas seriamente en peligro de desaparecer y 7 en situación crítica? La lengua kukama kukamiria que acabamos de escuchar en el video es una de las lenguas que se encuentran seriamente en peligro de desaparecer” (conductora).

“Cada una de las 48 lenguas tienen diferentes estados de vitalidad. Hay lenguas vitales que son habladas por las diferentes generaciones como el aymara o el shipibo conibo. Hay lenguas en peligro que se están dejando de transmitir a las nuevas generaciones, como las lenguas yawa y yanesha. Y hay otras lenguas que están seriamente en peligro de desaparecer; es decir, solo los adultos mayores la hablan, como es el caso de la lengua omagua o ñapari” (conductora invitada).

5. La conductora invitada de este programa ha trabajado anteriormente como funcionaria en la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (Digebira) del Ministerio de Educación (Minedu).

A pesar de las buenas intenciones que motivan su uso, esta estrategia resulta problemática, pues proyecta una preocupación por defender ‘las lenguas’ e invisibiliza la situación de sus hablantes. Además, el énfasis en la enumeración puede fijar una percepción negativa sobre las comunidades y podría utilizarse, por ejemplo, para justificar que una comunidad no merece fondos estatales porque se trata de una población insignificante en términos numéricos. Podemos apreciar esta estrategia de enumeración en la figura 2, que muestra un afiche realizado por el Ministerio de Educación en el contexto del Día de las Lenguas Originarias del Perú. En el programa, la conductora invitada prioriza la identificación de ‘las lenguas’ como códigos fijos que se pueden listar: “¿Hablas alguna lengua originaria? ¿Cuál? ¿Qué lenguas hablan o hablaban tu mamá, tu papá, o tus abuelos o bisabuelos? ¿Cuál de las lenguas de la Amazonía mencionadas en el video conoces o has escuchado hablar de ella?”. Sin desmerecer esta estrategia de identificación como punto de partida, queremos llamar la atención sobre el riesgo de que la presentación de las lenguas como entidades contables desaproveche que los estudiantes reflexionen y realicen preguntas cualitativas sobre los procesos sociales que explican por qué determinados recursos y prácticas lingüísticas se dejan de usar.



Figura 2

En esta sección, hemos abordado la representación de las lenguas originarias como riquezas invaluable, la reiteración de que son pertenencias nacionales y la estrategia recurrente de la enumeración, en el marco de una ideología que invisibiliza su lugar de enunciación y que se erige como buena en sí misma. En la siguiente sección, veremos que lo anterior se ve reforzado por un multilingüismo celebratorio que niega los antagonismos y las relaciones de poder implicadas en la situación de los hablantes de lenguas originarias.

La celebración del multilingüismo y la negación de los antagonismos

El programa “Aprendo en Casa” transmitió una imagen de las lenguas originarias como dispositivos que funcionan al margen de las estructuras sociales, en el marco de un discurso bastante hegemónico. El énfasis se colocó, más bien, en hablar de las lenguas originarias desde una perspectiva celebratoria que invisibiliza el papel que el contexto, la historia y las causas estructurales han jugado y juegan en el devenir no solo de las lenguas, sino, sobre todo, de la situación de sus hablantes. Así, por ejemplo, la conductora señala que “somos un territorio privilegiado con 19 familias lingüísticas y 48 lenguas originarias o indígenas”. Asimismo, al hacer referencia a los estudiantes que asisten al Tinkuy,⁶ plantea: “Es impresionante tanta sabiduría y tanto amor por su cultura”. En este caso, el uso del posesivo en tercera persona (“su cultura”) se contradice con el uso de “nuestra cultura” y la idea de que las lenguas originarias nos pertenecen a todos los peruanos. En ambos casos, el discurso celebratorio se relaciona con la valorización hiperbólica que discutimos en el acápite anterior.

Si bien se incorporan las voces de expertos, estudiantes, funcionarios e incluso de un video elaborado por académicos (“Las lenguas del Perú”), es importante notar que el programa opta por seleccionar solo los aspectos menos ‘problemáticos’ de estas fuentes, los que termina recontextualizando en el marco de los objetivos de la emisión. De esa manera, por ejemplo, aunque introduce algunas secciones del video antes mencionado, estas no hacen ninguna referencia a los procesos de discriminación que sufren los hablantes de las lenguas originarias, sino solo a la estructura lingüística de estas lenguas, a la noción de ‘familia lingüística’ y al hecho de que todas las lenguas son gramaticalmente complejas. Lo mismo ocurre cuando se trae la voz de tres estudiantes en una secuencia o cuando habla la conductora invitada en otro momento. Veamos los siguientes extractos:

“En el Perú, tenemos 48 lenguas, 4 andinas y 44 amazónicas” (estudiante #1).

6. El Tinkuy es un evento/encuentro que organiza el Ministerio de Educación todos los años en Lima con niños y niñas de todo el Perú. Se puede acceder a su página web oficial en <http://www.minedu.gob.pe/tinkuy/>

“Y es por esto que en la actualidad contamos con 48 lenguas originarias u oficiales en todo el Perú” (estudiante #2).

“Cabe resaltar que estas lenguas se enfrentan continuamente a los problemas de la extinción. Hasta el momento, han desaparecido alrededor de 35 lenguas y es lamentable saber que tenemos tres lenguas que están en peligro, y otras 18 que están en un serio peligro de desaparecer. Es lamentable” (estudiante #3).

“Hemos visto que nuestro país tiene gran variedad de lenguas. Pero, teniendo tantas lenguas, ¿por qué casi siempre escuchamos solo el castellano? Lo que sucede es que hemos pasado por múltiples procesos históricos que han provocado la imposición de unas lenguas sobre otras. Así como en el caso del quechua en la época del Tahuantinsuyo, el castellano como lengua predominante ha provocado la exclusión y discriminación de las lenguas originarias, las que, por ejemplo, no siempre se consideran en la atención en los servicios públicos, como salud y justicia” (conductora invitada).

Creemos que este tipo de discurso naturaliza la situación de vulnerabilidad de las lenguas al silenciar los procesos históricos, las relaciones de poder y los sujetos involucrados. Así, por ejemplo, en la secuencia de los estudiantes, priman los tipos de verbo mediante los cuales se da cuenta de una realidad sin fuerzas humanas ni responsables de los procesos sociales (Halliday, 1994). Por un lado, los verbos existenciales “tenemos” (“tenemos tres lenguas que están en peligro”), “contamos con” (“en la actualidad contamos con 48 lenguas originarias”) y “han desaparecido” (“han desaparecido alrededor de 35 lenguas”) muestran una realidad en la que los fenómenos existen o dejan de existir más allá de procesos sociales con sujetos responsables. Por otro lado, los verbos relacionales “están” (en “tres lenguas que están en peligro” y “otras 18 que están en serio peligro”) atribuyen la condición de riesgo a las lenguas de forma natural, como si se tratara de características propias de ellas y, nuevamente, sin contemplar estructuras sociales (y grupos específicos) que han condicionado esta situación de peligro. Más aún, en la frase “estas lenguas se enfrentan continuamente a los problemas de la extinción” (del estudiante #3), las lenguas aparecen como víctimas de instancias despersonalizadas a partir de estrategias de nominalización (“problemas de la extinción”), y no de grupos de poder que históricamente se han encargado de invisibilizar a la población originaria y de negarles derechos ciudadanos.

Con relación al extracto de la conductora invitada, encontramos la misma tendencia. Si bien se hace referencia implícitamente a procesos de discriminación, los actores sociales mencionados están despersonalizados a partir de mecanismos de abstracción y objetivización (Van Leeuwen, 1996). Así por ejemplo, en un primer caso, son los “múltiples procesos históricos” (una

abstracción) los que “han provocado la imposición de unas lenguas sobre otras”, mientras que, en un segundo caso, es “el castellano” (una objetivización) el que “ha provocado la exclusión y discriminación de las lenguas originarias”. Los casos anteriores, sumados al uso del mecanismo de supresión en “no se consideran”, invisibilizan a seres humanos concretos.

Más allá de lo anterior, el programa tiende a emitir un discurso del ‘deber ser’, que proyecta una situación ‘ideal’ de las lenguas originarias abstraída de la situación concreta de sus hablantes. Así, por ejemplo, la conductora invitada trae a colación “10 cosas que debes saber sobre las lenguas originarias”, como las siguientes: “todas las lenguas son importantes independientemente de cuántas personas la hablen”, “hablar una lengua indígena originaria no es un obstáculo para aprender nuevas lenguas”, “debemos promover el uso de las lenguas que estamos dejando de hablar para que estas no desaparezcan,” y “todas las lenguas indígenas y originarias peruanas son oficiales”. Si bien es central poner sobre la mesa esta dimensión de la discusión, también es fundamental explicar que las ideologías que se han construido históricamente sobre las lenguas originarias complejizan lo anterior. En oposición a las afirmaciones de la conductora invitada, en el Perú no todas las lenguas se conciben como importantes, se piensa que el quechua ‘malogra’ el castellano de los bilingües, los padres de familia no transmiten estas lenguas a sus hijos por miedo a que estos sean discriminados, y la oficialidad de las lenguas originarias no suele funcionar en la práctica. Entonces, si los postulados del deber ser no se complementan con explicaciones complejas que deconstruyan las ideologías que sitúan a las lenguas originarias (y sus hablantes) como inferiores al castellano, estos pueden contribuir con invisibilizar la discriminación que obliga a sus hablantes a dejar de hablar su lengua.

Relación entre lengua, identidad, cultura y territorio

El discurso dominante en torno a las lenguas originarias y sus hablantes también construye una asociación entre una lengua, por un lado, y una cultura, una identidad o una comunidad específica, por otro, como si se tratara de entidades delimitadas que se corresponden directamente, y como si la identidad o la cultura fueran aspectos esenciales de una lengua (Heller, 2020). En esta sección, queremos argumentar que la asociación mencionada limita el alcance de las lenguas originarias, pues reifica las identidades de los hablantes y, al hacerlo, restringe sus posibilidades de recrearlas. Como consecuencia, también deslegitima a un sector amplio de hablantes cuya identidad supuestamente no encajaría en lo que se asocia con el uso de las lenguas originarias. Tal es el caso de personas que viven en las ciudades, que no despliegan un bilingüismo ‘coordinado’ (en el sentido de encarnar a dos monolingües en uno), y que desarrollan prácticas culturales contemporáneas. Es como si la asociación ideológica mencionada dictaminara que las personas que se identifican con las lenguas originarias solo pueden ser de una manera: vivir en zonas rurales, haber sido

socializadas en prácticas culturales ancestrales y hablar la lengua originaria como lengua materna. Esta asociación entre hablar la lengua indígena y encarnar una identidad ‘indígena’ también se reveló en uno de los afiches que elaboró el Ministerio de Cultura para conmemorar el Año Internacional de las Lenguas Indígenas, donde aparecía el eslogan de “Lenguas indígenas/Somos indígenas” (ver Figura 3).



Figura 3

Esta manera de concebir la relación entre ‘lengua’ y ‘cultura’ se atribuye a la obra de Sapir y de Whorf de la primera década del siglo XX, aunque otros autores del siglo XIX ya la discutían (Bauman y Briggs, 2003; Heller y McElhinny, 2017). Desde este paradigma, se asume que las estructuras y el vocabulario de las lenguas proveen a sus hablantes con una serie de disposiciones o parámetros que tienen un impacto en su interpretación de la realidad y en su comportamiento. En ese sentido, las lenguas (y sus categorías gramaticales y elementos léxicos) serían depósitos que expresan un conjunto local de significados, en el sentido de una visión particular del mundo, que se perdería cuando estas desaparecen (Blommaert, 2004). Ahora bien, aunque no podemos negar que la forma lingüística influye en la visión del mundo de los hablantes, esta relación entre lengua y cultura nunca es determinante. Es más, la bibliografía contemporánea ha dejado de colocar el énfasis en las estructuras gramaticales y ha empezado a mirar cómo el uso de las mismas como parte de las prácticas socioculturales construye asociaciones entre lengua, cultura e identidad de una forma dinámica (Duranti, 2003; Heller, 2020; Jaffe, 2007). El programa, sin embargo, reproduce un discurso muy extendido en el que ‘la lengua’ como sistema personifica ‘la cultura’ como una caja cerrada, donde los hablantes no serían agentes de cambio cultural.

La conductora, la conductora invitada, el experto y los estudiantes afirman que la pérdida de una lengua involucra la pérdida de los ‘conocimientos’, ‘la cultura’, ‘la cosmovisión’, ‘los saberes’ y ‘la identidad’, como si todos estos aspectos estuvieran encarnados en las estructuras y el vocabulario de las lenguas.

Pareciera que la lengua, a nivel de su forma, estuviera conectada a 'la cultura', como un conjunto de rasgos estáticos abstraídos de la práctica, es decir, de las acciones que desarrollan los hablantes. Para ilustrar esta idea, veamos un par de extractos. El primero es emitido por la conductora invitada y el segundo, por un estudiante:

“Porque gracias a la conservación de ellas se asegura la preservación de las distintas culturas y tradiciones que tenemos, así como nuestro rasgo de identidad y sentido de pertenencia. Recordemos que una cultura se transmite a través de una lengua; entonces, si perdemos una lengua, perdemos una cultura y con ella muchos saberes” (conductora invitada).

“Es muy importante el hablar la lengua porque ya que, si lo perdemos, no solamente perdemos la cultura, sino perdemos la cosmovisión de la forma de ver de los pueblos. Y como dijo un autor, una lengua es un museo vivo y también es un monumento de cultura; por eso, es importante hablar nuestra cultura y seguir prevaleciendo en nuestro Perú” (estudiante #1).

En los extractos anteriores, 'la cultura' se construye como el dispositivo que existe solo en función a la existencia de la lengua. Esto se logra a partir de cláusulas condicionales: “*gracias a* la conservación de ellas se asegura la preservación de las distintas culturas y tradiciones que tenemos”; “*si* perdemos una lengua, perdemos una cultura”; “*si* lo perdemos, no solamente perdemos la cultura, sino perdemos la cosmovisión”. Desde la misma racionalidad, la conductora invitada afirma que “una cultura se transmite a través de una lengua” y el estudiante señala que “es importante hablar nuestra cultura”. Aunque sí podemos plantear que el sistema de la lengua ‘transmite’ saberes culturales (en el sentido de lo propuesto por Sapir y Whorf), falta precisar que, de manera simultánea, el uso creativo de los recursos lingüísticos por parte de los grupos sociales va recreando 'la cultura' y la forma como esta se va asociando a la lengua. Las maneras en las que se usan los recursos lingüísticos no solo crean, modifican y afinan tanto las prácticas culturales como las mismas estructuras lingüísticas, sino también la intersección entre ambas, es decir, la relación que concebimos entre 'lengua' y 'cultura' (Hill y Mannheim, 1992). Sin embargo, el programa no contempla lo anterior. El hecho de que el estudiante haga referencia a la lengua como un “museo” o un “monumento de cultura” da cuenta, más bien, de una mirada estática de ambas.

El problema con reproducir estas ideologías esencializantes de la lengua, la cultura y la identidad está en que se asumen estas categorías como claramente delimitables, fijas y estáticas, tal como se puede observar en la figura 4, producida por el Ministerio de Educación. Al hacerlo, se terminan excluyendo nuevas subjetividades que se construyen a partir del uso de los recursos de las

lenguas originarias⁷. Tal es el caso de muchas personas que se identifican con las lenguas originarias, pero que no encajan dentro de ‘la identidad’ o ‘la cultura’ que se asocia con ellas. Los jóvenes kukama que cantan música urbana, y que precisamente la conductora presentó al inicio del programa, son un claro ejemplo de esto.



Figura 4

No obstante, el discurso dominante en torno a las lenguas originarias no solo construye una asociación natural entre lengua y cultura, sino también una ecuación entre lengua, y territorio o comunidad. Sabemos que la relación entre lengua y territorio es histórica, y que, en el caso de las lenguas minorizadas, esta ha servido para la movilización, la legislación y la calificación para derechos por los organismos nacionales e internacionales. Sin embargo, en un contexto cada vez más móvil, asumir que las lenguas están ancladas o confinadas a un lugar también puede implicar consecuencias negativas para sus hablantes.

7. Después de todo, no es solo la lengua la que define la identidad (y la cultura) de los hablantes, sino que son los grupos sociales los que tienen la capacidad de intervenir en la reinvencción de sus lenguas en el marco de las prácticas en las que se comprometen. Solo con esta mirada –que implica asumir que los hablantes definen qué es la lengua– podremos prevenir la exclusión de los bilingües cuyos repertorios no se ajustan a ‘la lengua’ idealizada del pasado precontacto (Makoni y Pennycook, 2005; Canagarajah, 2013; Irvine y Gal, 2000).

Este discurso, que va mucho más allá del programa analizado, imagina una realidad con territorios lingüísticos homogéneos e identidades esenciales que se adscriben naturalmente a ellos. Por ejemplo, en un evento del Tinkuy (mostrado en la figura 5), se hace referencia a la presencia de “152 niñas y niños andinos, amazónicos y de la costa peruana”. La mención de niños y niñas de la costa peruana revela que ‘lo andino’ y lo ‘amazónico’ como rasgo cultural se confunden con lo andino y lo amazónico como territorio, y se asume que la ‘cultura andina’ corresponde, por ejemplo, con el territorio andino (y además con las lenguas originarias andinas).



Figura 5

Así, esta ideología territorializa la lengua y ubica a las personas en lugares/ territorios específicos con la lengua que ‘naturalmente’ les pertenece. De hecho, la fijación de las lenguas en localidades específicas hace posible la enumeración de lenguas y sus hablantes, que discutimos más arriba (Moore et al., 2010). Durante el programa, por ejemplo, la conductora invitada presentó el mapa etnolingüístico y pidió “identificar [en él] en qué lugares en la actualidad se habla el quechua”, como si los hablantes de quechua no estuvieran en todas partes. Asimismo, la experta⁸ fijó un vínculo entre las lenguas originarias (siempre

8. La experta invitada a este programa ha sido funcionaria de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (Digeibir) del Ministerio de Educación (Minedu), y también del Ministerio de Cultura.

como lenguas maternas), ‘los niños y niñas de pueblos indígenas’, y la educación en zonas rurales, cuando el uso de estas lenguas también es parte de una población urbana que no se considera indígena y que ha desarrollado diversas trayectorias de bilingüismo. Finalmente, y a pesar de que el Ministerio de Educación cuenta ya con una política de EIB con diferentes modelos de atención (y también para zonas urbanas), se construye una ecuación entre hablante de lengua originaria y hablante de lengua originaria como *lengua materna*, donde solo este último tendría derecho a una educación intercultural bilingüe:

“Una gran cantidad de niñas y niños peruanos tiene como lengua materna una lengua originaria como el quechua, aimara, awajún, shipibo, conibo, asháninka, entre otras. Ellos tienen derecho a una educación intercultural bilingüe en la que puedan aprender a leer y escribir en su propia lengua y en el castellano como segunda lengua” (conductora invitada).

En un contexto en el que los hablantes de las lenguas originarias como lenguas maternas son cada vez menos, es fundamental pensar en una política lingüística que integre y acoja a hablantes más heterogéneos que no necesariamente correspondan con los estereotipos históricos. Nos referimos a los estereotipos que posicionan a los hablantes de estas lenguas como ‘otros’ que pertenecen a las zonas rurales, tanto física como culturalmente.

Maneras alternativas de hablar sobre las lenguas originarias

Frente a la manera de hablar del Estado sobre las lenguas originarias, emergen maneras alternativas fuera del sistema educativo. Para generar un contraste que pueda ilustrar la discusión, queremos traer a colación una publicación en Twitter (con 22 comentarios). Este hilo de Twitter se produjo en el contexto del escándalo mediático que generó el programa sobre las variedades del castellano en “Aprendo en Casa”. Específicamente, los comentarios en estos *tweets* reaccionaron a la forma en que un sector conservador del país se opuso a la transmisión de un video que hacía referencia a los grupos de poder y a su responsabilidad en la reproducción de la desigualdad⁹. A partir de este ejemplo, retomaremos algunas propuestas alternativas al discurso estatal.

9. Se trató de un programa titulado “Respeto a la diversidad cultural y variedades del castellano”, que fue emitido el 5 de mayo del 2020. En él, se transmitió el video “Los castellanos del Perú” realizado por un grupo de académicos de la Pontificia Universidad Católica en el 2004. El escándalo surgió porque, en el video, se hace alusión a que el castellano estándar constituye una variedad lingüística construida a partir del poder de los grupos sociales privilegiados. La forma en que se discute este tema en el video no necesariamente se alinea con la visión del sector ni representa la forma en que se suele trabajar en las instituciones educativas.

En los comentarios que aparecen a continuación, los usuarios de Twitter exponen los antagonismos de una forma explícita. En la figura 6, presentamos la publicación inicial y tres comentarios seleccionados:



Casi todos estos textos tienen una estructura similar. Sus autores afirman el hecho de que a sus padres o a ellos mismos no les enseñaron la lengua originaria, y atribuyen esta situación a la discriminación lingüística que estos sufrieron. De esta manera, se genera una relación de causa-efecto, ya sea a partir de conectores como “para que” o “porque”, o vínculos causales implícitos. Más allá de los reproducidos más arriba, tenemos los siguientes ejemplos: “Nunca aprendí aymara para que no me discriminen. Se negaron a enseñármelo”; “Mi mamá no me quiso enseñar porque sus compañeros de la @udelima la trataron mierda”; “Mi padre no me enseñó aymara ... porque la misma sociedad discrimina”; “Mi abuelo nunca dejó que aprendiera. Les dijo a mis papás que era por el deajo que tendría al regresar a Lima”; “A mi papá de niño le prohibieron hablar quechua, sus padres no querían que lo traten mal en la capital”; “Su madre nunca quiso que aprenda quechua porque ... no querían que se burlen de su hijo”. Además, en los ejemplos, los significantes “no”, “nunca”, “tampoco”, “se negaron” y “le prohibieron” (entre otros similares) visibilizan los antagonismos y contrastan con el llamado del programa analizado al deber ser (como cuando el experto declara que “las propias familias y comunidades indígenas deben volver a la transmisión intergeneracional de las lenguas ¿no? y deben volver a transmitir sin vergüenza y hasta con orgullo ese saber”). A su vez, el uso de la negación deja abierta la posibilidad de que la realidad sea de otra manera. Sabemos que los enunciados negativos se usan usualmente para propósitos polémicos, pues de modo intertextual presuponen la proposición afirmativa (o al menos su posibilidad) en otros textos y lugares (Fairclough, 1992).

Asimismo, resulta interesante observar que, cuando se alude al hecho de que no se transmitió la lengua originaria a las nuevas generaciones, se declara en muchos casos que se trató de una decisión completamente consciente por parte de los abuelos o padres. De hecho, los extractos muestran “una profunda conciencia de la persistencia de la marginación real” (Blommaert, 2004). Los fraseos “se negaron”, “no me quiso enseñar”, “le prohibieron”, “nunca dejó que aprendiera” y, sobre todo, “incluso acordaron no hablar en quechua delante de sus hijos” muestran una decisión que se tomó como estrategia de sobrevivencia y precisamente pensando en el futuro de los hijos. En algunos casos, también se puede apreciar un contraste (y una tensión dramática) entre intentar enseñar la lengua originaria y luego tener que retractarse: “Mi mamá intentó enseñarme quechua de pequeño, dejó de hacerlo porque la gente se reía y tenía miedo de que me molesten”; “Mi abuela me enseñó dentro de casa muchos números y palabras en quechua, pero cuando íbamos al mercado me pedía que no las dijera”. A diferencia del discurso del programa educativo, en los *tweets*, no se pone énfasis en la extinción de las lenguas o en la celebración de las mismas, sino en cómo los hablantes viven el drama de tener que “bloquear” u “olvidar” su lengua (y no transmitirla a las nuevas generaciones), debido a que esta se ha asociado históricamente a territorios marginados (“mejor que no se den cuenta de que eres de la sierra”) e identidades desvaloradas (“hablar con mote podía significar ignorancia”).

Si bien las lenguas podrían seguir contándose y celebrándose como una riqueza del país, creemos que, a su vez, es importante visibilizar otras maneras de hablar sobre ellas. Los estudiantes de secundaria deberían reflexionar sobre el hecho de que las lenguas no son ‘objetos’ cuyas dinámicas existen al margen de sus hablantes. Para los participantes de Twitter, por ejemplo, la lucha no está en ‘preservar’ las lenguas, sino en cuestionar las ideologías que se han construido en torno a ellas para marginar a los hablantes.

Nuestra propuesta es que se fomente en los estudiantes lo que se ha denominado una *conciencia lingüística crítica* (Alim, 2010). Por un lado, esto implica generar conciencia sobre la diversidad lingüística, lo cual supondría, por ejemplo, conocer qué lenguas se hablan en el país, familiarizarse con algunas estructuras lingüísticas de las lenguas originarias, y también entender que sus gramáticas tienen un alto nivel de complejidad¹⁰. Sin embargo, esto no sería suficiente. Por otro lado, es fundamental discutir cómo esta diversidad está jerarquizada e inscrita en relaciones de poder. Al respecto, es necesario reflexionar sobre la forma en que los recursos lingüísticos se han cargado ideológicamente, en el sentido de que han adquirido valoraciones particulares que benefician a unos y perjudican a otros. Nos referimos, por ejemplo, a la asociación que se ha naturalizado entre las lenguas originarias y territorios marginados (y racializados), a la vinculación entre producir transferencias del quechua en el castellano y ser ignorante, a la idea de que las lenguas originarias ‘malogran’ el castellano, o a la premisa de que estas están extinguiéndose por razones naturales y no sociales. Finalmente, más allá de generar conciencia sobre la diversidad y promover una reflexión crítica sobre la misma, también es importante diseñar proyectos de intervención con los estudiantes, donde estos puedan contribuir a transformar las representaciones y prácticas en torno a las lenguas, que se han asentado históricamente y reproducen la desigualdad.

Asimismo, consideramos que es sustancial visibilizar formas alternativas de lengua e identidad basadas en la práctica, y no en las formas lingüísticas, lo que también se alinea con centrar la discusión en la situación de los hablantes. La asociación rígida entre una lengua, una cultura, una identidad y un territorio termina estereotipando y desempoderando a muchos hablantes, quienes quedan fijados en identidades en las que a veces ellos ya no se reconocen. De hecho, actualmente, muchos jóvenes despliegan su agencia para construir sus identidades quechuas de una manera más dinámica y, al igual que los usuarios de Twitter, desarrollan un discurso alternativo al Estado en torno a las lenguas originarias y sus hablantes. Los múltiples ejemplos de colectivos de jóvenes que hoy se encuentran difundiendo el quechua, y que quedarían fuera del discurso oficial (Zavala, 2020a), podrían constituir material de discusión con los estudiantes de secundaria. De hecho, si bien al inicio del programa se transmitió un video musical de jóvenes kukama cantando música urbana, este

10. La conciencia lingüística crítica también involucra la diversidad de variedades y de registros de una misma lengua.

no se usó para generar una reflexión en los términos anteriores. En la misma línea, también nos preguntamos si los estudiantes de “Aprendo en Casa”, entre los cuales muchos son hijos de hablantes de lenguas originarias que migraron a las ciudades, se sentirían identificados con las identidades reduccionistas que se asocian a estas lenguas desde la oficialidad y con el hecho, además, de que se las construye como parte del pasado (“Nuestras lenguas originarias, las que se hablaban antes de la llegada de los españoles”, señala la conductora).

Sostenemos que la manera de abordar las lenguas originarias revelada en el programa, y que forma parte de un discurso muy enraizado que lo trasciende, dista mucho de una *educación lingüística* necesaria para la formación integral de los educandos. Según Lagares (2019), una buena educación lingüística “debe hacer la crítica ideológica de las ideologías lingüísticas en vigor, estimular el pensamiento crítico, abrir los ojos a la diversidad y al reconocimiento de las diferencias y denunciar los esencialismos esterilizantes” (párr. 7). Este tipo de educación no solo se vincula con el aprendizaje de lenguas, sino sobre todo con la formación crítica de la ciudadanía, una formación que es fundamental para los adolescentes del sistema educativo peruano y el desarrollo democrático del país.

Reflexiones finales

En el presente artículo, hemos argumentado que existe una manera de hablar sobre las lenguas originarias en el Estado peruano, en el sentido de un repertorio interpretativo que es recurrente y no se cuestiona. En el caso de las lenguas originarias, hemos observado que esta manera de hablar supone el uso de cierto tipo de léxico (como “peligro”, “pérdida”, “preservar” o “riesgo”), metáforas recurrentes (relativas a la extinción de las especies, por ejemplo); estrategias discursivas vinculadas con la enumeración de las lenguas, la celebración del multilingüismo y el silenciamiento de las relaciones de poder que oprimen a los hablantes de lenguas originarias; y una asociación rígida y naturalizada entre lengua, cultura, identidad y territorio, que termina estereotipando a los hablantes de estas lenguas. Todo lo anterior se basa, a su vez, en una noción de lengua como un dispositivo autónomo, completo y delimitado, cuya dinámica existiría al margen de sus hablantes, y no como un fenómeno fundamentalmente social.

Este repertorio interpretativo, que forma parte del sentido común de una comunidad para el entendimiento social compartido, se ha erigido en un momento histórico específico, en el que la expansión global del capital ha incrementado la necesidad de que las instituciones, las corporaciones y los Estados revaloricen todo tipo de diversidad en función a los intereses del capitalismo contemporáneo (Kymlicka, 2013; Duchêne y Heller, 2013). El paradigma de la ‘Marca País’, y su forma de entender la diversidad, es precisamente una muestra de lo anterior (ver Canepa y Lossio, 2019). Sin embargo, como toda movida ideológica, la versión de la realidad que se ha impuesto borra los antagonismos

sociales, oculta sus intereses y crea la ilusión de que nos conviene a todos por igual.

Ahora bien, cada vez que usamos el lenguaje no solo reproducimos repertorios interpretativos que han sido cultural e históricamente heredados, sino que también tenemos la oportunidad de desafiarlos a fin de transformar la propia realidad social y nuestras relaciones con ella. Creemos que, si bien el trabajo en las escuelas no es suficiente para transformar ideologías (Hornberger, 2008), el sistema educativo constituye un espacio donde se pueden empezar a modificar estos discursos. En relación a la problemática de la diversidad lingüística, los estudiantes deben *conocer*, pero también *reflexionar* y *hacer*, en el marco de una *educación lingüística integral* que promueva una *conciencia lingüística crítica*.

Queremos volver a recalcar que es importante anclar más la discusión en los hablantes y no en ‘las lenguas’. El problema con el paradigma que prioriza la defensa de las lenguas sobre la de sus hablantes es que no articula bien la igualdad de lenguas con la igualdad de recursos, y no lidia de manera suficiente con preguntas más elaboradas sobre la distribución de los recursos. Como afirma Blommaert (2001), “declarar las lenguas iguales no hace que sus hablantes sean iguales en sociedades reales”, pues lo que está en juego es mucho más que la lengua (p.138). Es esto precisamente lo que tienen en claro los padres de familia cuando se oponen a la EIB. Según lo han discutido otros autores, la marginalización simbólica (o la desvalorización de las lenguas) es solo un correlato de la marginación real y material, en el sentido de que refleja la opresión social y económica de los hablantes (Fraser, 1995; Stroud, 2001). Una política lingüística y una educación lingüística debería colocar esto último como lo central.

Como lingüistas interesadas en la problemática educativa, pensamos que deberíamos asumir que no se contrarresta la discriminación existente hacia los hablantes de lenguas originarias solo defendiendo sus lenguas o argumentando que estas tienen la misma complejidad gramatical que el español. Todo esto empezará a cambiar cuando se deje de indexar las lenguas originarias a identidades inferiorizadas; cuando su uso se vincule cada vez más con el acceso a recursos simbólicos y materiales en la sociedad; y, tal como nos lo recuerda Blommaert (2004), cuando la lucha esté dirigida contra la marginación real de las personas.

Referencias bibliográficas

- Alim, H. S. (2010). Critical language awareness. En N. H. Hornberger y S. L. McKay (Eds.) *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 205-231). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bauman, R., y Briggs, C. L. (2003). *Voices of Modernity: Language Ideologies and the Politics of Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511486647
- Blommaert, J. (2001). The Asmara Declaration as a Sociolinguistic Problem: Reflections on Scholarship and Linguistic Rights. *Journal of Sociolinguistics*, 5(1), 131-142. doi:10.1111/1467-9481.00142
- _____ (2004) Rights in places: Comments on linguistic rights and wrongs. En J. Freeland y D. Patrick (Eds.) *Language Rights and Language Survival: Sociolinguistic and Sociocultural Perspectives* (pp. 55-65). Manchester: St. Jerome Publishing. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jan_Blommaert/publication/266557543_Rights_in_Places_Comments_on_Linguistic_Rights_and_Wrongs/links/5434151f0cf294006f734b69.pdf
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Buenos Aires: Malpaso Ediciones.
- Burdman, J. (2011). Distorsión, transparencia y universalidad en la teoría de la ideología. En S. Caletti, N. Romé y M. Sosa (Comps.). *Lecturas de Althusser: Proyecciones de un campo problemático*, (pp. 79-96). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Burr, V. (2003). Discourse and subjectivity. En *Social Constructionism* (pp. 104-125). Londres: Routledge. doi:10.4324/9780203694992
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Canepa, G., y Lossio, F (eds.). (2019). *La nación celebrada: marca país y ciudadanías en disputa*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Costa, J. (2013). Language endangerment and revitalisation as elements of regimes of truth: shifting terminology to shift perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(4), 317-331. doi:10.1080/01434632.2013.794807
- Duchêne, A. (2020). Multilingualism: An insufficient answer to sociolinguistic inequalities. *International Journal of the Sociology of Language*, 263, 91-97.
- Duchêne, A., y Heller, M. (2007). *Discourses of Endangerment: Ideology and Interest in the Defence of Languages*. Londres: Continuum.
- _____ (2012). *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. Nueva York: Routledge.

- Duranti, A. (2003). Language as Culture in U.S. Anthropology: Three Paradigms. *Current Anthropology*, 44(3), 323-347.
- Edley, N. (2001). Analysing masculinity: Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. En S. Yates, S. Taylor y M. Wetherell (Eds.), *Discourse as data: a guide for analysis* (pp. 189-228). Londres: Sage.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- _____. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Londres: Routledge.
- Flores, N., y Rosa, J. (2020). Deshaciendo la noción de adecuación: ideologías lingüístico-raciales y diversidad lingüística en educación. En M. Niño-Murcia, S. de los Heros y V. Zavala (Eds.), *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates* (pp. 149-183). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a post-socialist age. *New Left Review*, 68-68. Recuperado de <http://bibliopreta.com.br/wp-content/uploads/2018/01/Fraser-Redistribution-Recognition-Dilema-1.pdf>
- Gal, S., y J. Irvine. (2019). *Signs of difference. Language and ideology in social life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García, O., Flores, N., y Spotti, M. (Eds.) (2017). *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Hall, S. (2010). El trabajo de la representación. En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (Eds.), y E. Sevilla Casas (Trans.), *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 445-480). Recuperado de http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/sin_garantias.pdf
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar* (segunda edición). Londres: Edward Arnold.
- Heller, M. (2020). Hacia un enfoque social del bilingüismo. En M. Niño-Murcia, S. de los Heros y V. Zavala (Eds.), *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates* (pp. 115-147). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Heller, M., y McElhinny, B. (2017). *Language, Capitalism, Colonialism: Toward a Critical History*. Toronto, Ontario: University of Toronto Press.
- Hill, J. H. (2002). "Expert rhetorics" in advocacy for endangered languages: Who is listening, and what do they hear? *Journal of Linguistic Anthropology*, 12(2), 119-133. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/43104007>
- Hill, J. H., y Mannheim, B. (1992). Language and World View. *Annual Review of Anthropology*, 21(1), 381-404. doi:10.1146/annurev.an.21.100192.002121
- Hornberger, N. (2008). *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*. Nueva York: Palgrave.

- Irvine, J. T., y Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics and identities* (pp. 35-85). Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Jaffe, A. (2007). Discourses of Endangerment: Contexts and Consequences of Essentializing Discourses. En A. Duchêne y M. Heller (Eds.), *Discourses of Endangerment: Ideology and Interest in the Defence of Languages* (pp. 57-75). Londres: Continuum. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=mzhyAN=2007752210&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- King, K. A. (2016). Who and What Is the Field of Applied Linguistics Overlooking?: Why This Matters and How Educational Linguistics Can Help. *Working Papers in Educational Linguistics*, 31(2), 1-18. Recuperado de <https://repository.upenn.edu/wpel/vol31/iss2/1>
- Kymlicka, W. (2013). Neoliberal multiculturalism? En M. Lamont y P. A. Hall (Eds.), *Social resilience in the neoliberal era* (pp. 99-125). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Will_Kymlicka/publication/286836153_Neoliberal_multiculturalism/links/59f2993b458515bfd081d9cb/Neoliberal-multiculturalism.pdf
- Lagares, X. C. (2019). El mito del hablante nativo (y los ideólogos de la desideologización). Recuperado de <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/lengua/el-mito-del-hablante-nativo-y-los-ideologos-de-la-desideologizacion/>
- Makoni, S., y Pennycook, A. (2005). Disinventing and (Re)Constituting Languages. *Critical Inquiry in Language Studies*, 2(3), 137-156. doi:10.1207/s15427595cils0203_1
- Moore, R.E., Pietikäinen, S., y Blommaert, J. (2010). Counting the losses: Numbers as the language of language endangerment. *Sociolinguistic Studies*, 4(1), 1-26.
- Niño-Murcia, M., Zavala, V., y De los Heros, S. (2020). *Hacia una sociolingüística crítica. Desarrollos y debates*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Oliart, P. (2011). *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Pennycook, A. (2002). Mother Tongues, Governmentality, and Protectionism. *International Journal of the Sociology of Language*, 154, 11-28. doi:10.1515/ijsl.2002.009
- Stroud, C. (2001). African Mother-tongue Programmes and the Politics of Language: Linguistic Citizenship Versus Linguistic Human Rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(4), 339-355. doi:10.1080/01434630108666440
- Trapnell, L., y Zavala, V. (2013). *Dilemas educativos ante la diversidad*. Volumen XIV de la Colección del la Historia del Pensamiento Educativo Peruano. Lima: Derrama Magisterial.

- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. En Caldas-Coulthard, C.R y M. Coulthard (Eds.) *Text and Reading Practices. Readings in Critical Discourse Analysis* (pp. 32-70). Londres: Routledge.
- Wodak, R., y Meyer, M. (2003). *Métodos del análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Zavala, V. (2020a). Juventud, activismo y repolitización del quechua en el siglo XXI. En P. Oliart (ed.), *Pedagogías de la disidencia en América Latina* (pp. 89-124). Lima: La Siniestra Ensayos.
- (2020b). Derechos lingüísticos y lenguas originarias: una mirada crítica desde América Latina. *WORD*, 66(4), 341-358. doi: 10.1080/00437956.2020.1815946
- Zavala, V., Mujica, L., Córdova, G., y Ardito, W. (2014). *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

Reseña sobre Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y
Friedman, T. (2018). *Young People's Views of
Government, Peaceful Coexistence, and Diversity in
Five Latin American Countries. IEA International
Civic and Citizenship Education Study 2016 Latin
American Report*. Ámsterdam: IEA

Pedro Luis Garret Vargas

Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC)
Ministerio de Educación
usoresultadosumc@minedu.gob.pe

Recibido: 01/09/2020
Aprobado: 02/12/2020

En el 2016, una muestra representativa de 5166 estudiantes peruanos de 2.º grado de secundaria, pertenecientes a 206 escuelas a nivel nacional, participó en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS, por sus siglas en inglés). El propósito del ICCS es comprender qué tan preparados se encuentran los jóvenes para asumir su rol como ciudadanos activos en contextos democráticos desafiantes. Si bien existen limitaciones al recoger este tipo de información mediante una evaluación estandarizada, el ICCS se basa en un modelo de evaluación comprensivo que permite aproximarse a algunos aspectos esenciales del desarrollo de la ciudadanía¹.

La publicación de Schulz et al. (2018) se enfoca en uno de los dominios abordados en el ICCS: las actitudes cívicas. Específicamente, se analizan las actitudes de los estudiantes de los cinco países latinoamericanos que participaron en esta evaluación (Chile, Colombia, México, Perú y República Dominicana). El documento está dividido en seis capítulos. Luego de la sección introductoria (capítulo 1) y la contextualización de la educación cívica y ciudadana en tales países (capítulo 2), los tres capítulos centrales abordan las percepciones de los estudiantes sobre las instituciones cívicas y el Gobierno (capítulo 3), sobre la convivencia pacífica (capítulo 4) y sobre la cohesión social y el respeto a la diversidad (capítulo 5). Por último, se presenta una discusión de cierre (capítulo 6). En esta reseña se enfatizará la reflexión en torno a la información de las actitudes cívicas de los estudiantes peruanos.

En el capítulo 3 se enfatizan aspectos como la aceptación de prácticas antidemocráticas por parte del Gobierno, las actitudes frente a la corrupción y la confianza en instituciones cívicas. Es preocupante que, en el caso de Perú, al menos 7 de cada 10 estudiantes esté de acuerdo con que las dictaduras se justifican cuando brindan orden y seguridad (77 %) o beneficios económicos (72 %), o que casi la mitad considere adecuado que los candidatos les den beneficios personales a los electores a cambio de su voto (44 %) o que un funcionario público apoye a sus amigos consiguiéndoles trabajo en su oficina (50 %). En lo referido a la confianza en las instituciones cívicas, apenas 33 % de los estudiantes peruanos confía en los partidos políticos y 49 % en el Gobierno. Estos hallazgos no son sorprendidos si se considera la inestabilidad y fragilidad de nuestro sistema político, pero también evidencian que aún gran parte de los estudiantes no logra reconocer las situaciones que vulneran nuestro sistema democrático. Frente a ello, es necesario enfatizar que la escuela sea un espacio donde los estudiantes se informen sobre asuntos públicos, confronten sus ideas y desarrollen su juicio moral para combatir la tolerancia hacia prácticas corruptas en la sociedad.

1. Para mayor información, se sugiere consultar el informe sobre el modelo de evaluación del ICCS (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito y Agrusti, 2016) y la siguiente página web: <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosiccs2016/>

Los análisis del capítulo 4 se centran en las percepciones acerca del uso de la violencia, las actitudes hacia la desobediencia a la ley² y el sentido de empatía. Si bien 70 % de los estudiantes peruanos afirma que la paz solo se consigue mediante el diálogo y la negociación, 61 % cree que los ciudadanos deben organizarse para castigar a los criminales si las autoridades no actúan y 43 % piensa que golpear a alguien se justifica si se comete un crimen en contra de su familia. Asimismo, es preocupante que 74 % esté de acuerdo con desobedecer la ley cuando es la única manera que uno tiene para ayudar a su familia y 63 % cuando no se le hace daño a nadie. En cuanto al sentido de empatía, al menos 7 de cada 10 estudiantes peruanos reporta que le molestaría que un compañero de aula sea insultado (72 %), castigado injustamente (75 %) o golpeado (83 %). Si bien puede tratarse de opiniones verídicas, es muy probable que también haya cierto grado de deseabilidad social en las respuestas. Por ello, es importante que este sentido de empatía no deje de lado la toma de decisiones razonadas y la realización de acciones morales, porque podría estar influenciado por sesgos.

En el capítulo 5 se profundiza sobre la aceptación de la diversidad en el entorno próximo, el grado en que diferentes grupos sociales son discriminados y las actitudes hacia la homosexualidad. Al menos 8 de cada 10 estudiantes peruanos manifiesta que no le molestaría tener como vecinos a personas de un color de piel diferente (88 %), con alguna discapacidad física (87 %) o provenientes de otra región del país (87 %). No obstante, cuando se les consulta en qué medida perciben que ciertos grupos son discriminados, al menos 6 de cada 10 cree que en el país se discrimina a mujeres (61 %), personas afrodescendientes (61 %), de origen indígena (63 %) o con alguna discapacidad (64 %). La discrepancia entre estos resultados se asociaría al fenómeno en el que las personas detectan que ciertos grupos son discriminados por los demás, pero no por uno mismo. Por su parte, aunque 7 de cada 10 estudiantes peruanos piensa que las personas homosexuales deberían tener los mismos derechos que los demás ciudadanos, menos de la mitad cree que deberían casarse (48 %) o adoptar niños (45 %). Por lo tanto, existe una aceptación general declarativa que suele disminuir en situaciones concretas en las que se pone en juego el principio de igualdad. Nuevamente, cabe preguntarse en qué medida y bajo qué enfoque se discute en las aulas la situación de vulnerabilidad que enfrentan distintas personas.

Si bien los resultados de las actitudes cívicas se relacionan con los de la prueba de conocimientos del ICCS³, y se desagregan según algunas

-
2. Este constructo hace referencia a quebrantar las leyes en busca de algún beneficio personal. Por lo tanto, es distinto del concepto de desobediencia civil.
 3. En esta prueba se midió el conocimiento sobre conceptos y asuntos que se relacionan con la educación cívica y ciudadana (sistemas cívicos y sociedad civil, principios cívicos, participación cívica e identidades cívicas) aplicados en diferentes contextos (comunal, familiar, escolar e individual).

características de la escuela⁴ y del estudiante, habría sido relevante que se considerara el estatus socioeconómico de los estudiantes para evidenciar posibles brechas de equidad. También se podría haber incorporado alguna aproximación de la posición política de los estudiantes o sus familias (por poner un caso, el grado de conservadurismo) para enriquecer la discusión de los hallazgos.

Finalmente, en el capítulo 6 se mencionan algunas implicancias de los resultados, aunque de manera un tanto superficial. Quizá se esperaba una integración más explícita y profunda entre los aspectos abordados en los capítulos anteriores, enfatizando aportes para la política pública y para el desarrollo de la competencia ciudadana desde la escuela y otros contextos significativos.

La revisión de esta publicación es altamente recomendable si se quiere tener un panorama general, básicamente descriptivo, acerca de las actitudes de los estudiantes peruanos (y de otros países latinoamericanos) frente a aspectos cruciales para la convivencia democrática y el Estado de derecho. Se sugiere complementar esta lectura, por un lado, con análisis que permitan plantear posibles causas y consecuencias de los resultados, considerando su evolución en el tiempo (por ejemplo, estudios cualitativos y longitudinales). Por otro lado, es importante que estas evidencias se relacionen con el rol de los diferentes actores educativos para mejorar la práctica pedagógica y los aprendizajes de los estudiantes en torno a la competencia ciudadana. Precisamente los propósitos del Proyecto Educativo Nacional al 2036 (Consejo Nacional de Educación, 2020) apuntan hacia el desarrollo de una ciudadanía plena, y para concretarlos es esencial poner en el debate público temáticas como las abordadas en el documento reseñado.

Los resultados sobre las actitudes cívicas de los estudiantes peruanos, junto con otros dominios evaluados en el ICCS, hacen patente la necesidad de fortalecer la educación ciudadana en el país. Formar para la ciudadanía debería ser parte de la cultura escolar y convertirse en el eje transversal de la escolaridad, pues la escuela es el escenario por excelencia para debatir, cuestionar, consensuar y asumir responsabilidades. La estabilidad de la democracia no solo depende de la legitimidad y eficiencia de las instituciones, sino especialmente de las cualidades y actitudes de los ciudadanos en favor de la justicia y del bien común. Ahora más que nunca cobran sentido las palabras de Albert Camus: “Me rebelo, luego somos”.

4. Se recomienda tener cautela con los resultados según el área geográfica en que se ubica la escuela, pues los criterios empleados para definir un centro poblado urbano o rural en este documento son distintos de los manejados por la Unidad de Estadística del Ministerio de Educación. Para mayor información, se sugiere revisar el informe nacional de resultados del ICCS (Ministerio de Educación, 2019).

Referencias bibliográficas

- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Ministerio de Educación. (2019). *El Perú en ICCS 2016: informe nacional de resultados*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. y Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*. Ámsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 13 / 2020

Artículos

Desajuste ocupacional de los egresados universitarios: Un análisis ordinal con enfoque hacia carreras de ciencia y tecnología

Miguel A. Ortiz Chávez, Nuria Rodríguez Córdova y Carlos Rojas Quiroz

De la participación al derecho a la participación de NNyA en las escuelas y la educación en México

Ursula del Carmen Zurita Rivera

Análisis del portal educativo PerúEduca, desde un enfoque multimodal

Carmen Carpio Medina

El Estado enseña sobre las lenguas originarias: una reflexión desde el programa "Aprendo en Casa"

Virginia Zavala y Raiza Franco

Reseñas

Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018). Young People's Views of Government, Peaceful Coexistence, and Diversity in Five Latin American Countries.

IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Latin American Report.

Pedro Garret Vargas