

SIEP

Sociedad de
Investigación
Educativa
Peruana

Revista Peruana de Investigación Educativa

Volumen 1 | Número 2 | 2010



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

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Volumen 1 Número 2 2010

The logo for SIEP (Sociedad de Investigación Educativa Peruana) features the letters 'SIEP' in a bold, white, sans-serif font. The letters are set against a solid black rectangular background. A thin white horizontal line is positioned directly beneath the letters 'IEP'.

SIEP

Sociedad de
Investigación
Educativa
Peruana

Revista Peruana de Investigación Educativa

Volumen 1 Número 2 2010

Editor: Santiago Cueto – GRADE

Consejo Editorial (2008-2010): Liliana Miranda (Ministerio de Educación), Iván Montes (Universidad La Salle), José Rodríguez (Pontificia Universidad Católica del Perú) y Francesca Uccelli (Instituto de Estudios Peruanos).

Consejo Consultivo Internacional (2008-2010): 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) y Margarita Zorrilla (Universidad Autónoma de Aguascalientes).

Asistente de Edición: Mayli Zapata – GRADE
Secretaria Ejecutiva de la SIEP: Verónica Villarán

Diseño de carátula: Línea Gráfica Vixual
Diagramación e impresión: Ediciones Nova Print SAC

El contenido de los artículos publicados en la Revista Peruana de Investigación Educativa es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Sociedad de Investigación Educativa Peruana
Email: revista@siep.org.pe
Web: www.siep.org.pe

Los artículos de la Revista Peruana de Investigación Educativa pueden ser reproducidos para uso educativo o investigación, siempre que se indique la fuente.

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

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2010-00000
Impreso en el Perú – Printed in Peru

Índice

PRESENTACIÓN

Santiago Cueto 5

ARTÍCULOS

La interfaz cultural
Martin Nakata 7

Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores
en torno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas
Romina Peschiera Ruju 27

¿Por qué pegan los niños? Creencias sobre la agresividad
infantil en un grupo de profesoras de educación inicial
Mercedes Julisa Loza y Susana Frisancho 59

El colegio analizado desde abajo: una mirada desde los
estudiantes. Una aproximación hacia las instituciones
educativas rígidas y anómicas
Jerjes Loayza Javier 87

Interrupción escolar y *arreglos* familiares: aportes a los
estudios de deserción escolar desde el análisis de la
relación familia-escuela
Inés Olivera Rodríguez 113

RESEÑAS

Hacia una mayor comprensión de los procesos de cambio

Roberto Barrientos

141

Fundamentación de un indicador de desarrollo infantil
para estudios poblacionales

Tomás Caycho Rodríguez

149

INSTRUCCIONES PARA AUTORES

155

REVISORES DE ARTÍCULOS

161

PRESENTACIÓN

El segundo número de la *Revista Peruana de Investigación Educativa* contiene, como el primero, artículos y reseñas que han pasado por un exigente proceso de revisión académica, a cargo en cada caso de por lo menos dos revisores. El primer artículo sobre estudios indígenas ha sido elaborado por el Profesor Martin Nakata de Australia. Este artículo corresponde en gran medida con la presentación que dio Martin en el Segundo Seminario Nacional de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP), realizado en Trujillo en Septiembre de 2010. Dado el interés que suscitó la presentación, y en coordinación con el autor, hemos traducido e incorporado a la *Revista* un artículo suyo publicado en otra revista en inglés, haciendo una excepción a nuestra regla de solo incluir material original en la *Revista*. A pesar de que el artículo está centrado en Australia, donde trabaja el Profesor Nakata, en el Consejo Editorial pensamos que es relevante para el contexto peruano.

Los otros artículos de la *Revista* son inéditos y abordan diversos temas centrados en el Perú: análisis de las políticas de educación intercultural bilingüe (Peschiera), creencias sobre la agresividad en un grupo de profesoras de educación inicial (Loza y Frisancho), análisis de la institución educativa por los estudiantes (Loayza) y un análisis de la deserción escolar desde la perspectiva de los estudiantes (Olivera). Todos aportan una visión fresca a temas de gran relevancia.

Completan la *Revista* dos reseñas de libros. La primera analiza un texto reciente de Michael Fullan sobre el cambio y mejora educativa (Barrientos). La última analiza un texto del notable investigador y psicólogo peruano Ernesto Pollitt sobre la medición del desarrollo motor en infantes (Caycho). Sobre ambos temas ha habido muy poco trabajo en el Perú, lo cual lamentablemente se podría decir de muchas otras áreas. Es a elevar este conocimiento a lo que esperamos contribuir desde la *Revista*.

Confiamos que la lectura del presente volumen resultará interesante y sugerente para diversos actores comprometidos con avanzar en conocimientos y políticas que permitan mejorar la calidad de la educación de todos los peruanos. Asimismo esperamos contribuciones de otros investigadores. La invitación a leer, discutir y contribuir está hecha.

Santiago Cueto
Editor de la Revista Peruana de Investigación Educativa

La Interfaz Cultural

Martin Nakata

Universidad Tecnológica de Sidney

El Doctor Martin Nakata es Director de la Casa de Aprendizaje Indígena Jumbuna y Presidente de la cátedra de Educación Indígena Australiana de la Universidad Tecnológica de Sidney. Es también investigador honorario de la Biblioteca Mitchell de Sidney.

Este artículo fue publicado originalmente en el año 2007 en *The Australian Journal of Indigenous Education*, 36, Supplement, 7-14. La traducción del artículo al castellano fue realizada por Débora McLauchlan.

La Interfaz Cultural

Resumen

Desde hace un tiempo vengo investigando y escribiendo sobre temas de educación indígena. Como todos, he visto bastantes buenos trabajos y aprendido mucho sobre lo que está sucediendo en Australia y a nivel internacional para mejorar los resultados de los alumnos indígenas en procesos de educación formal. Este artículo reúne algunas propuestas teóricas del trabajo que he venido realizando para el sector de educación superior en Australia durante la última década y aborda las recientes tendencias para incluir el conocimiento indígena en el currículo. Concluye con algunos principios básicos para ayudar a establecer los inicios de los Estudios indígenas australianos como una disciplina en el sector de la educación superior.

Palabras clave: educación intercultural, tendencia educacional, elaboración del programa educativo

The Cultural Interface

Abstract

For a while now I have been researching and writing about Indigenous education issues. Like you all, we have seen much good work and learnt much from what is going on across Australia and internationally to improve outcomes for Indigenous learners in formal education processes. This paper draws together some early theoretical propositions from the work I have been progressing for the higher education sector in Australia over the past decade and addresses recent trends to include Indigenous Knowledge into the curriculum. It concludes with some foundational principles to help establish early beginnings with Australian Indigenous studies as a discipline in the higher education sector.

Keywords: intercultural education, educational trends, curriculum development

Conocimiento Indígena

El renovado interés en sistemas de conocimiento y prácticas indígenas es generalizado a nivel global (Nakata, 2002). Este interés ha surgido, como lo describe Hoppers, en tiempos de “...nuevas configuraciones en las relaciones globales... [donde] la centralidad del conocimiento...[es] la divisa emergente en esa relación” (Hoppers, 2000, p. 283).

Por consiguiente, el discurso global sobre conocimiento indígena atraviesa una serie de intereses como el desarrollo sostenible, la biodiversidad y la conservación, intereses comerciales y corporativos. Circula a niveles internacional, nacional, estatal, regional y local en sectores gubernamentales, no gubernamentales y de comunidades indígenas, así como entre una serie de agendas intelectuales, públicas, privadas e indígenas. Se encuentra disperso entre varias categorías de actividad intelectual de Occidente tales como la investigación científica, el manejo de documentación y conocimiento, la protección de la propiedad intelectual, educación y salud. Está implicado de manera política, económica y social en la vida de millones de personas alrededor del mundo. Una búsqueda en *Google* del término *conocimiento indígena* puede darnos una idea del alcance global que tiene este campo.

Gran parte de esto surge a partir de consideraciones prácticas en contextos de desarrollo y de una relación práctica con el conocimiento local sobre el terreno y con diversos propósitos. El enfoque ecológico y ambiental, de manejo de recursos y las prácticas agrícolas refleja esto, así como también la preocupación por la conservación del conocimiento, el manejo de éste en medios digitales y la protección legal.

A través de un conjunto de intersecciones aún más complejo, esta nueva tendencia se mezcla con, se basa en, responde a, cuestiona y a su vez da forma a un conjunto de discursos ya institucionalizados por mucho más tiempo, con sus propias prácticas socio-históricas y discursivas, que incluyen el conocimiento objetivado de las sociedades y culturas indígenas y otra producción de conocimiento que explica nuestras posiciones históricas y contemporáneas.

En este espacio discursivo se encuentra lo que algunos llaman “el archivo”, pero que yo prefiero ampliar y llamar el corpus, esto es, ese cuerpo de conocimientos, tanto histórico como en curso, producido por otros “acerca de nosotros” a través de una serie de textos intelectuales, gubernamentales e históricos. En el mundo académico, este corpus fue antes principalmente el

dominio del campo de la antropología, pero ahora se encuentra presente en una serie de campos donde las inquietudes de los propios indígenas o sobre los pueblos y temas indígenas se intersectan con las disciplinas establecidas.

Poco a poco, a medida que los pueblos indígenas aportan al corpus sus propias narrativas, críticas, investigación y producción de conocimiento, se va incorporando a este una “voz indígena” discernible.

El surgimiento de un “conocimiento indígena” revaluado y revisado para su inclusión a contenidos de cursos y programas entusiasma a quienes lo ven como una fuente de conocimiento “no mediado”:

- conocimiento que es claramente reconocido y diferenciado como “indígena” y está fuera o apartado del corpus occidental;
- conocimiento que puede constituir la base de la revisión de conceptos sobre indígenas y que pueden utilizarse para informar sobre programas y servicios más relevantes y útiles para los pueblos indígenas; y
- conocimiento que puede constituir la base de la revisión de teorías sobre la posición indígena contemporánea en la investigación social.

Pero debemos ser muy cuidadosos en esto. No todo es blanco o negro, y las cosas no se arreglan con solo añadir a la mezcla el componente indígena. Este es un espacio muy complejo y disputado.

Espacios de Conocimiento Disputados

En sus divergencias, los sistemas de conocimiento indígena y los científicos occidentales son considerados tan dispares en términos cosmológicos, epistemológicos y ontológicos, que se ha dicho que son “incomensurables” (Verran, 2005) o “irreconciliables” (Russell, 2005).

Si bien estos conceptos filosóficos no se desarrollan en este artículo, es crucial que quienes tengan interés en introducir el conocimiento indígena en áreas del currículo entiendan estos conceptos y tengan algún grado de comprensión de cómo las diferencias en esos niveles enmarcan la posible comprensión o incompreensión de aspectos del conocimiento indígena en niveles más superficiales.

La literatura al respecto está creciendo a nivel internacional y es un área que merece análisis y evaluación. Está surgiendo de una serie de intereses, sectores y proyectos alrededor del mundo. Va desde la crítica, a la cautela, la promoción, la teoría, la innovación y los ejemplos en la práctica (ver Agrawal, 1995a, 1995b, 1996; Battiste & Youngblood, 2000; Christie, 2005; Ellen & Harris, 1996; Gegeo & Watson-Gegeo, 2001; Langton & Ma Rhea, 2005; Russell, 2005;

L. T. Smith, 1999; Verran, 2005). Es importante leer esta literatura de manera suficientemente crítica para así poder situar los argumentos de las diversas posiciones que existen en la literatura.

Las diferencias en estos niveles significan que, en el medio académico, no es posible traer el conocimiento indígena y colocarlo en el currículo sin problema alguno, como si fuera otro conjunto de datos de conocimiento occidental a instruir y evaluar. Los sistemas de conocimiento indígena y los sistemas de conocimiento occidentales parten de diferentes teorías de conocimiento que enmarcan,

quién puede ser un conocedor, qué puede conocerse, qué constituye conocimiento, fuentes de evidencia para construir el conocimiento, qué constituye la verdad, cómo se debe verificar la verdad, cómo se convierte la evidencia en verdad, cómo se deben extraer conclusiones válidas, el papel de las creencias en la evidencia, y otros temas relacionados. (Gegeo & Watson-Gegeo, 2001, p.57)

Un sistema de conocimiento no puede verificar de manera legítima las “afirmaciones de la verdad” del otro por medio de sus propios estándares y justificaciones (Verran, 2005).

Las maneras en que estos sistemas “hacen” conocimiento son tan inconmensurables, que aún si se comprenden las diferencias epistemológicas y ontológicas y las interminables descripciones de éstos en varios lugares de producción de conocimiento, no podemos simplemente “hacer” conocimiento indígena en el currículo. En las universidades, nos adherimos a los mecanismos y prácticas institucionales de las tradiciones del conocimiento científico y occidental. En tal contexto, el aprendizaje y el “hacer” conocimiento está mediado por la organización del conocimiento disciplinario y sus prácticas discursivas y textuales.

En este contexto, se tratan representaciones del conocimiento indígena ya circunscritas por el idioma inglés y el posicionamiento discursivo de varias prácticas disciplinarias, que incluyen paradigmas científicos, concepciones históricas, conjuntos particulares de intereses, diversas posiciones teóricas, tecnologías de producción de textos, etc. Estas representaciones pueden describir de manera útil y cuidadosa la aplicación de diferentes enfoques de cada sistema de conocimiento a un punto central común para generar la comprensión. Pero la manera en que nosotros llegamos a conocer y comprender, debatir, criticar y analizar dentro de programas universitarios no es la manera en que los pueblos indígenas llegan a hacerlo en contextos locales.

Sin embargo, en el medio académico y sobre el terreno, el hablar de sistemas de conocimiento indígena, en lugar de culturas, logra introducir el

conocimiento indígena, sus sistemas, sus expresiones y prácticas tradicionales a una relación con la ciencia occidental diferente a la que era posible a través de la antropología. Inicialmente, los estudios antropológicos de las sociedades y culturas indígenas eran usados para proporcionar evidencia a las teorías disciplinarias de desarrollo y evolución humanos (Peterson, 1990). La producción de conocimiento en este campo sirvió para racionalizar una serie de prácticas y actividades del capitalismo liberal por todo el mundo. Pero, a pesar de un gran cambio en la base de investigación durante el último siglo, toda la producción del conocimiento sobre pueblos indígenas aún opera dentro de un conjunto de relaciones sociales más amplio que racionaliza, justifica y trabaja para operacionalizar un complejo aparato de acciones burocráticas, administrativas y disciplinarias que continúan confinando las vidas de los indígenas.

Podemos sostener que el interés en sistemas de conocimiento indígena comienza en otro lugar, pero tenemos que reconocer que el conocimiento indígena está posicionado dentro de los campos discursivos de manera similar que cualquier otra producción de conocimiento “acerca de nosotros”. Sin embargo, esto no desvirtúa el argumento de que el actual interés en el conocimiento indígena surge en un momento histórico distinto, en que los pueblos indígenas están mucho mejor posicionados dentro del orden político-legal y donde los temas de derechos humanos, soberanía, autodeterminación y de reparación histórica, proveen una mejor base para la afirmación de los intereses indígenas.

Por tanto, aunque aún son parámetros predominantemente no indígenas u occidentales los que dan forma al discurso del conocimiento indígena, sí se plantean preguntas relacionadas a su utilidad y valor en diversos contextos, incluido el indígena. En algunos contextos (pero por supuesto no en todos) esto focaliza la atención en prácticas sobre el terreno más colaborativas y generadas localmente (Gumbula, 2005; Christie, 2005) y más oportunidades para proteger y conservar el conocimiento indígena dentro de las comunidades (Langton & Ma Rhea, 2005), tanto por medio de procesos de documentación como por el revitalizado interés en su utilidad futura (Anderson, 2005; Hunter, 2005), y especialmente para el fortalecimiento de las instituciones sociales, económicas y políticas de los indígenas (Ma Rhea, 2004).

También se focaliza en el compartir y transferir aspectos del conocimiento indígena entre diferentes contextos para un beneficio humano más amplio. En circunstancias de las mejores prácticas, la transferencia y/o integración del conocimiento indígena en dominios de conocimiento proporciona el debido reconocimiento y protección legal a aquellos aspectos e innovaciones del

conocimiento que tienen un origen indígena. Por el contrario, en el caso de las peores prácticas el interés en el conocimiento indígena amenaza su integridad y lo explota a una escala aún mayor.

Dentro del medio académico, y en Australia, muchos de nosotros —seamos indígenas o no, profesores o estudiantes— desarrollamos conceptos generales y/o detallados de conocimiento, tradiciones y prácticas indígenas, a través de interpretaciones y representaciones en el idioma inglés de parte de especialistas o científicos del conocimiento occidental. Esto no quiere decir que algunos estudiantes y profesores indígenas no desarrollen conocimiento in situ en contextos indígenas. Pero sugiere que la mayor parte de la conceptualización y características que describen y sitúan el conocimiento indígena con respecto al conocimiento occidental, nos llega a través del filtro de su discurso.

Qué aspectos del conocimiento indígena son representados y la manera en que éstos son representados en este espacio reflejan un complejo conjunto de intersecciones de intereses y cuestionamientos: desde qué aspectos del conocimiento son reconocidos o valorados, qué se puede prever en términos de representación o utilidad, qué tipos de colaboración son prácticas o posibles, la capacidad de las tecnologías actuales para representar aspectos del conocimiento indígena sin destruir su integridad, hasta qué proyectos de investigación son financiados, la calidad de expertos en ambas tradiciones de conocimiento, el interés particular de científicos o sectores disciplinarios, y lo que finalmente se incluye en las bases de datos, o se publica y circula en el dominio público o el académico.

Y más importante aun, lo negativo de todos ellos: qué no es de valor o interés; qué no logra atraer financiación; qué no es investigado, documentado o publicado; qué es malinterpretado durante el proceso de abstracción del conocimiento indígena; y qué es marginalizado en la periferia a riesgo de ser excluido, no reconocido como conocimiento válido, u olvidado.

La Interfaz Cultural

En este espacio en disputa entre dos sistemas de conocimiento como es la interfaz cultural (Nakata, 1998), las cosas no son claramente blancas o negras, indígenas u occidentales.

En este espacio hay historias, políticas, economías, discursos múltiples e interconectados, prácticas sociales y tecnologías de conocimiento que

condicionan cómo todos nosotros vemos el mundo, cómo todos llegamos a comprender nuestras cambiantes realidades cotidianas, y qué conocimiento ponemos en práctica en nuestra vida diaria. Mucho de lo que aportamos a esto es conocimiento tácito y no hablado, aquellas suposiciones a través de las cuales le damos sentido y significado a nuestro mundo cotidiano. En el terreno, en contextos prácticos donde los expertos en conocimiento indígena están en contacto directo con expertos científicos, este es el espacio de una difícil traducción entre las diferentes maneras de entender la realidad (Verran, 2005). Pero dentro del discurso intelectual, esta traducción ya ha ocurrido. El conocimiento indígena es re-presentado y re-configurado como parte del corpus “acerca” de nosotros y ya está discursivamente delimitado, ordenado y organizado por otros y su conjunto de intereses.

En la esfera académica, por tanto, llegamos a conocer “acerca” del conocimiento indígena en formas similares a la que llegamos a conocer “acerca” de las culturas y cuestiones indígenas a través de las disciplinas establecidas.

Es importante que quienes intentan introducir el conocimiento indígena a contextos de enseñanza y aprendizaje comprendan lo que sucede cuando el conocimiento indígena es conceptualizado de manera simplista y opositorista desde el punto de vista de paradigmas científicos como todo lo que es “no-ciencia”.

También es importante comprender lo que sucede cuando el conocimiento indígena es documentado de manera que lo desencarna de la gente que son sus agentes, cuando los “conocedores” de ese conocimiento se apartan de lo que se convierte en “lo conocido”, en maneras que lo desarticulan de su lugar y lo separan de las instituciones sociales que sostienen y refuerzan su eficacia, y lo escinde de las prácticas que renuevan constantemente sus significados en el aquí y ahora.

Además es importante considerar qué desintegraciones y transformaciones ocurren cuando éste se redistribuye entre las categorías de clasificación occidental, cuando es manejado en bases de datos por medio de tecnologías que han sido desarrolladas en formas que se ajustan a las jerarquías, linealidad, abstracción y objetivación del conocimiento occidental, siendo todos ellos la antítesis de las tradiciones y tecnologías del conocimiento indígena.

En la carrera por documentar y registrar el conocimiento indígena en bases de datos, también es importante comprender los efectos, tanto positivos como negativos, de tal documentación. Existe literatura cada vez más abundante sobre estos temas que informan sobre cómo utilizar el conocimiento indígena con propósitos de enseñanza y aprendizaje, particularmente en la enseñanza

universitaria de pregrado (Agrawal, 1995b; Christie, 2005; Langton & Ma Rhea, 2005; Verran, 2005).

De tal manera, al incorporar conceptos de conocimiento indígena a áreas del currículo, al pedir a nuestros estudiantes que lean literatura al respecto o que discutan su posible aplicación a una gama de contextos profesionales, o al usarlo en formas aplicadas, debemos reconocer que estamos percibiéndolo a través de un filtro que lo posiciona para servir a nuestros objetivos educacionales, y que se basa en nuestras anteriores inversiones teóricas en el conocimiento y práctica del conocimiento.

Pero aparte de comprender estas cuestiones, existen otras consideraciones del espacio en disputa que requieren de cierta reflexión antes de analizar cualquier contenido y métodos de los estudios indígenas o la enseñanza y aprendizaje en educación superior. Éstas giran alrededor de la ubicación de los alumnos indígenas.

La Ubicación del Alumno

Independientemente de la distancia que puedan tener de lo que entendemos como “el contexto tradicional”, para muchos profesores y estudiantes indígenas, la base epistemológica indígena de la construcción del conocimiento y las maneras de “hacer” conocimiento no les son completamente desconocidos.

Estas se encuentran integradas quizás no tanto en el conocimiento detallado de la tierra y del lugar de todos nosotros, ni en el conocimiento ambiental o ecológico, sino en las formas de contar historias, de hacer memoria, en la narrativa, el arte y la *performance* indígena; en las prácticas culturales y sociales como la manera de relacionarse con los parientes, de socializar a los niños; en las formas de pensar, de transmitir el conocimiento aun en lenguajes acriollados; y en todo lo que el popular término genérico *visión del mundo* abarca, etc.

Pero todos estamos también insertos en la epistemología occidental a través de la experiencia histórica, de la cristianización, el idioma inglés, de las intervenciones e interacciones con las instituciones coloniales y contemporáneas; a través de la educación formal, del uso de tecnología de la cultura popular, de la adhesión a las leyes, al mundo laboral, a los valores democráticos, etc. Esto es también familiar y reconocible y podemos aceptarlo, rechazarlo, asimilarlo, domesticarlo, usarlo, subvertirlo; pero a pesar de todo estamos constantemente relacionados con ello, mientras avanzamos en un constante

proceso de interminables, y a menudo inconscientes, negociaciones entre estos puntos o marcos de referencia para ver, comprender y conocer al mundo.

La negociación entre estos es un proceso transformador de interminables momentos de aprender y olvidar, mezclar y separar, de tomar y descartar, de continuar y discontinuar. Participamos en estas formas de ver el mundo, de estar y actuar en él, a menudo de maneras bastante contradictorias, ambiguas o ambivalentes. Nos adherimos -con diferentes niveles de compromiso tanto en tiempo como en espacio- a varias posiciones dependiendo del momento y de las experiencias, capacidades, recursos y discursos en los que nos tenemos que basar de acuerdo a lo que está en juego para nosotros o nuestras familias o nuestra comunidad, y de acuerdo a nuestras experiencias pasadas, realidades actuales, aspiraciones y futuros imaginados. Los pueblos indígenas tienen una larga experiencia de estar ubicados en este espacio de posturas enfrentadas de la interfaz cultural.

En esta ubicación (*locale*), los estudiantes indígenas están discursivamente constituidos como sujetos respecto de esa “matriz de discursos extraídos que construye una conciencia de nosotros mismos, que está fuera de lo local, fuera de cómo se percibe la vida” (D. Smith, 1987, 1990, 1999). Y es a través de la comprensión de lo que constituye y es constitutivo de la experiencia indígena en esta ubicación que los catedráticos necesitan re teorizar al estudiante indígena como potencial alumno.

A fin de asegurar que quede claro: cualesquiera sean las particularidades de sus experiencias previas, los alumnos llegan a los programas universitarios, ya constituidos y posicionados discursivamente de variadas maneras para adquirir el conocimiento que ha establecido su posición.

En este contexto de aprendizaje, los discursos socio-históricos que han constituido su posición están organizados y ordenados a través de las disciplinas y el corpus, a través de un orden de las cosas occidental. Algunos de los marcos teóricos dentro de este orden han formado una posición de consenso y sentido común acerca de la comunidad indígena. El cuestionamiento del conocimiento es más fácil para los estudiantes a niveles ideológicos y de contenido dentro de esas posiciones aceptadas. El cuestionamiento también es más fácil si las áreas cuestionadas son consideradas en términos de simples intersecciones.

Sin embargo, los estudiantes indígenas a menudo sienten las contradicciones y tensiones cuando tienen que alinearse a una u otra de las posiciones, sobre todo cuando ven debilidades en los ejemplos y argumentos a ambos lados de la división. Es más difícil problematizar los principales conceptos teóricos y buscar aplicar un mapeo inter-subjetivo de nuestras diversas rela-

ciones en la interfaz cultural debido a que éstas requieren una explicación de conjuntos más amplios de relaciones discursivas que van más allá de la interpretación literal del texto o los marcos teóricos dentro de un enfoque particular a un tema.

Por ejemplo, cuando utilizamos el concepto de soberanía o de autodeterminación, ¿cómo están éstos situados dentro de los conjuntos de relaciones discursivas más amplios como el discurso colonial, el discurso jurídico, el discurso de derechos, etc.? ¿Cómo ha proporcionado éste las condiciones a priori para lo que nosotros pensamos? ¿Cómo enmarca a nuestro pensamiento en una serie de áreas prácticas implicadas en ello? ¿Cómo es que nuestra adherencia a ello permite o no ciertos tipos de debate al respecto? Y, ¿cuándo nos es posible hablar de otra cosa a fin de lograr nuestros objetivos? Por ejemplo, cuando conceptos jurídico-políticos atraviesan y constituyen complejas relaciones con el discurso antropológico y luego el de salud o educación, y luego se complican aún más con los aparatos del discurso político, gerencial y burocrático, ¿cómo se van a traer todos ellos a la superficie? ¿Cómo pueden los estudiantes suspender la manera de pensar aceptada en un área sin suspender lealtad a los intereses indígenas? ¿Pueden tomar otras posiciones sin ser etiquetados como esencialistas o asimilacionistas? Y si así lo fuera, ¿qué sería ellos?

No abrir las posiciones teóricas a discusiones más complejas ocasiona que la dinámica de la interfaz cultural esté cerrada en favor del orden de cosas occidental y a su manera de definir lo que debería ser la oposición indígena.

A menudo, los alumnos indígenas no tienen una base de experiencia completamente articulada para cuestionar el conocimiento. Con ese nivel de práctica cultural se entiende implícitamente que con frecuencia a los estudiantes indígenas les es difícil cuestionar las interpretaciones del corpus en base a lo que ellos conocen de su propia cultura. Por ejemplo, los detalles de la adopción consuetudinaria no son revelados a los jóvenes estudiantes. Puede que sepan suficiente para sentirse inquietos con la interpretación textual pero no están tan seguros de su conocimiento como para hacer algún tipo de refutación. Esta inquietud tendrá que ser suspendida para darle sentido al discurso jurídico. La elección se vuelve una entre el silencio o exponerse al reto de elementos más autorizados del corpus.

¿Cómo se puede ayudar a los alumnos indígenas a explorar su conocimiento experimental más allá del aula y a traerlo para informar cómo determinadas posiciones son cuestionadas por el compromiso con el corpus? El alumno, a fin de llegar a una posición bajo tales condiciones, debe suspender una o la otra. Ellos no pueden forjar un entendimiento sin ser llamados a

alinearse con una posición o la otra. El alumno no tiene oportunidades de desarrollar modos de leer, formas de participar de manera crítica dentro de un discurso indígena aceptado, por lo que esto está constituido dentro de conjuntos más amplios de relaciones sociales, sin traicionar las posiciones aceptadas dentro del sistema político indígena. De este modo, es difícil manejar las tensiones inherentes al mundo cotidiano. La preparación profesional actual es inadecuada en términos de preparar a los alumnos a trabajar los dos sistemas juntos en el interés de mejores prácticas.

¿Cómo podemos, entonces, superar las complejidades de este cuestionado espacio?

Una Teoría de la Posición Indígena

Desde comienzos de los años noventa, he investigado las posibilidades de la teoría de la posición (*Standpoint Theory*), y en particular la posición indígena como una posición teórica que podría ser útil —algo del cotidiano y no de algún gran discurso. Sin embargo, esto no ha sido fácil. El término *posición* (*standpoint*) a menudo es substituido por *perspectiva* o *punto de vista* (*viewpoint*), pero estos no representan adecuadamente el uso del término en la teoría, que es bastante complejo y rebatible como enfoque teórico.

La teoría de de la posición feminista surgió en los años 70 y 80 en un intento de lidiar con el problema de articular la experiencia del mundo de las mujeres, organizada a través de sus prácticas de producción de conocimiento y que teorizaba las posturas de las mujeres como resultados lógicos y racionales, cuando en realidad eran posiciones socialmente construidas resultantes de determinadas formas de organización social, que apoyaban la posición y autoridad de los hombres sobre las mujeres (Smith, 1987).

Como método de investigación, la teoría de la posición fue utilizada por una diversidad de grupos marginalizados cuyos relatos de experiencias fueron excluidos o subyugados dentro la producción del conocimiento intelectual. Sin embargo, el análisis desde la posición de la experiencia cotidiana de la gente no es la suma de historias de experiencias vividas. No es la producción interminable de un discurso subjetivo para desorganizar relatos objetivados. Según Polhaus, esto parte de la premisa de que:

Primero, la posición social del que sabe es epistémicamente significativa; dónde está socialmente posicionado el conocedor delimitará y al mismo tiempo hará posible el conocimiento. Segundo, el conocimiento

más objetivo no es producto de simple observación o una perspectiva desinteresada en mundo, sino que se logra intentando comprender la experiencia propia a través de una postura crítica del orden social dentro del cual el conocimiento es producido. (2002, p. 285)

Los relatos desde la posición (*standpoint accounts*), entonces, dependen de la reflexión y distinción entre la experiencia y la posición o *standpoint* (Pohlhaus, 2002). El traer al marco nuestra propia situación como “conocedores” no nos convierte en el foco del estudio pero va a “implicar investigar las relaciones sociales dentro de las que nosotros, como ‘conocedores’, conocemos” (p. 287). Esto también implica saber dónde mirar, y qué relaciones sociales podrían estar informando nuestro conocimiento. En gran medida, y citando nuevamente a Polhaus: “ser... [un conocedor indígena] no produce una postura crítica ya lista sobre el mundo, sino que mas bien la situación de... [conocedores indígenas] facilita preguntas de las que debemos partir a fin de producir conocimiento más objetivo” (Pohlhaus, 2002, p. 287).

La posición o *standpoint* no se refiere entonces a una “determinada posición social, sino mas bien es un compromiso con el tipo de preguntas encontradas allí” (Pohlhaus, 2002, p. 287), y este compromiso nos mueve a “forjar”, según Harding (citado en Polhaus, 2002), una posición indígena crítica.

Por lo tanto, una posición indígena tiene que ser producida. No es una simple reflexión de la experiencia y no preexiste en el cotidiano esperando a ser revelado. No es una especie de conocimiento oculto que los pueblos indígenas poseen. Es una forma distinta de análisis, y es a la vez una construcción discursiva y un recurso intelectual para persuadir a los demás y resaltar lo que podría no haber sido el foco de atención de otros. No es determinista de ninguna verdad pero expone una base desde la cual lanza una serie de posibles argumentos para una serie de posibles objetivos. Estos argumentos aún requieren ser racionales y razonados; necesitan responder a la lógica y a los supuestos sobre los que están contruidos. Los argumentos desde esta postura no pueden hacer valer una verdad que esté exenta del escrutinio de otros sobre la base de que como miembro de la comunidad, lo que digo cuenta. Se trata más bien de que lo que se diga debe poder ser sustentado.

Esto, entonces, no es una manera indígena de hacer conocimiento. Más bien argumenta a favor de lo que Harding llama “fuerte objetividad” (citado en Pohlhaus, 2002, p. 285) al aportar relatos de relaciones a las que los “conocedores” situados en posiciones sociales más privilegiadas no prestan atención. Es una forma particular de investigación. Es la explicación

y análisis de cómo la organización social y las prácticas del conocimiento, a través de sus diversos aparatos y tecnologías de producción textual, se organizan y expresan en ese cotidiano, tal como se ve desde dentro de esa experiencia.

La experiencia vivida por gente en la interfaz no es el caso bajo investigación sino el punto de entrada para la investigación. Se trata de buscar una forma de explorar las realidades de lo cotidiano y descubrir cómo expresarlas conceptualmente desde la experiencia, en vez de depender de o emplear conceptos y categorías predeterminadas para explicar la experiencia.

La teoría de la posición no se ha desarrollado como una teoría singular o aislada sino que cristalizó a su alrededor diferentes interpretaciones de otras teorías asociadas con enfoques marxistas, el post-estructuralismo y el postmodernismo. Ha sido objeto de muchas críticas y ha sido algo desacreditada (véase Moore & Muller, 1999; Walby, 2000). Las críticas se han dirigido a sus debilidades: el derrotismo de lo que algunos llaman a la tendencia al “relativismo epistémico”, la interminable fragmentación de las categorías de diferencia, un desafortunado énfasis en “quién puede conocer” en vez de “qué puede conocerse”, la preocupación con la política de la identidad y del lugar que reifica los límites entre grupos que tienen también intereses comunes, y el confinamiento de la política y la acción al reconocimiento y lugar en vez de a la redistribución y transformación. Estas debilidades necesitan ser abordadas para que se produzca información que articule modos de agencia creados en sitios locales por medio de la organización social del conocimiento y su tecnología, que den contenido sobre cómo la gente se involucra y participa en y a través de ellos.

La teoría de de la posición es en mi opinión un método de investigación, un proceso para hacer más inteligible “el corpus de conocimiento objetivado sobre nosotros” tal como se va generando y organiza nuestras realidades vividas. Veo esto como teorizar el conocimiento desde una posición particular e interesada, pero no para producir la “verdad” de la posición indígena o la terrible “verdad” de los grupos coloniales “dominantes”, sino para descubrir mejor el funcionamiento del conocimiento y cómo la comprensión de los pueblos está recogida e implicada en este trabajo.

Esto es para mí un punto de partida útil para un primer principio de una teoría de la posición indígena: que los indígenas están envueltos en un espacio de conocimiento muy disputado de la interfaz cultural. Comenzaría de la premisa de que mi posición social está discursivamente constituida dentro de y es constitutiva de un complejo conjunto de relaciones sociales que se manifiestan

a través de la organización social de mi cotidiano. Como un “conocedor” interesado, estoy buscando entender cómo es que llego a comprender —a saber, dentro de las complejidades de la interfaz, que es donde nuestra experiencia se constituye y es constitutiva del corpus.

Un segundo principio útil para la teoría de la posición indígena reconocería la agencia indígena como enmarcada dentro de los límites y las posibilidades de lo que puedo conocer desde esta posición constituida — reconocer que en la interfaz constantemente se nos pide ser al mismo tiempo continuos con una posición como discontinuos con otra (Foucault, 1972). Esto es experimentado como un tira y afloja entre las posiciones indígena y no indígena. Es decir, la común confusión al pedírsenos constantemente estar al mismo tiempo de acuerdo y desacuerdo con cualquier proposición sobre la base de una elección limitada entre las perspectivas del *whitefella* (hombre blanco) y *blackfella* (hombre negro o aborígen). En mi opinión, esto me ofrece los medios de ver mi posición en una particular relación con otros, para mantenerme en conocimiento de cómo estoy siendo posicionado y para defender una posición si fuera necesario.

Un tercer principio relacionado que podría ser útil incorporar es la idea de que las constantes “tensiones” que este tira y afloja crean son físicamente reales, y ambos informan, así como limitan, lo que se puede decir y lo que se deja sin decir en la vida diaria. El tomar en cuenta esta tensión nos ofrece opciones además de las nociones de poder estructuralista y los resultantes análisis causales. Esto, por ejemplo, nos permitirá una visión más sofisticada de las tensiones creadas entre las dualidades indígenas y no indígenas, no como la traducción literal de lo dicho o escrito en proposiciones, sino la experiencia física y memoria de tales encuentros en la vida diaria, y su inclusión como parte de la constelación de elementos a priori que informan y limitan no solo el rango sino la diversidad de nuestras respuestas.

Estos tres principios me permiten que, aún teniendo conocimiento de mi experiencia en la interfaz y pudiendo forjar una posición crítica, no esté ahí para derrocar la llamada posición dominante con argumentos simplistas de omisión, exclusión o tergiversación, sino que esté ahí para formular mejores argumentos en relación a mi posición dentro del conocimiento, y en relación a otras comunidades de “conocedores”.

Todo el tiempo vemos y actuamos sobre las cosas de estas maneras. Si se piensa en algo como el humor indígena, este surge de esa ubicación donde formamos una comunidad alrededor de una comprensión intersubjetiva de nuestra experiencia, donde podemos entender los chistes. Observemos a los

pobres invitados del programa cómico de Mary G. (programa australiano de radio y televisión), son los *outsiders* (forasteros) en este mundo de la experiencia y ellos deben entender nuestras reseñas sobre el programa y sentir lo que es no ser un “conocedor” de este mundo.

El humor y la sátira son formas particulares de análisis y comentario social. Los comediantes como Mary G. están justo ahí “haciendo” análisis social que ilumina nuestra manera de observar nuestra experiencia y que arrastra al análisis, nuestra experiencia de relacionarnos a través de un espacio donde se han constituido nuestras subjetividades compartidas. El humor indígena es una manera de ser entendido desde dentro de esta experiencia. Reconoce las tensiones y complejidades de la vida diaria y las refleja hacia este espacio y el hecho de que todos entendamos el chiste provee evidencia de nuestro conocimiento de cómo las complejidades en este espacio emergen en nuestra experiencia cotidiana. El chiste no resuelve nada pero sí articula algo sabido pero no dicho. Nos reímos porque expresa algo que reconocemos, algo que ya sabemos.

Al satirizarnos, el humor revela nuestra incompleta comprensión de cómo funciona el mundo más allá de nosotros y el misterio de sus formas. Pero en eso, también captura una dimensión importante de nuestra experiencia en esta ubicación. El humor indígena también revela la ignorancia de los *outsiders* sobre cómo funcionamos en y entendemos nuestro mundo, y en ese sentido todos hemos tenido una risita alegre a costa de los *whitefellas*. En el humor existe un escrutinio de nosotros mismos como actores en nuestro mundo y reconocimiento de ese mundo más allá de nosotros que está omnipresente y a menudo no de manera coherente y lógica desde nuestro punto de vista.

Es por esto que necesitamos una teoría de la posición que pueda generar relatos de comunidades de indígenas en espacios de conocimiento disputados, como el primer principio; que provea capacidad de agencia a la gente, como en el segundo principio; y que reconozca las tensiones cotidianas como las propias condiciones, a lo que es posible entre las posiciones indígenas y no indígenas, como el tercer principio. De esta manera podemos desplegar una posición indígena para ayudar a desentrañar y desenredarnos de las condiciones que delimitan quién, qué o cómo podemos o no podemos ser, a ayudar a vernos con cierta carga de lo cotidiano, y para ayudar a entender nuestras variadas respuestas al mundo colonial.

Entonces, ¿qué significará esto para los estudios indígenas australianos?

Estudios Indígenas Australianos

Primero, en cuanto al sector de educación superior, debemos mantener un enfoque flexible en pos de obtener el óptimo encaje entre alumnos, aprendizaje, enseñanza y futuras profesiones, y darnos la libertad para usar todo lo que esté a nuestro alcance para lograr los mejores resultados para nuestros alumnos. Sería radicalmente tonto no usar o descartar lo que sabemos que funciona pero que no se usa sólo porque viene de tradiciones de hombres blancos.

Segundo, necesitamos reconocer que nuestros estudiantes viven en un espacio complejo y difícil y al mismo tiempo asegurarnos de no colegir nuestra comprensión de ello aquí y ahora con un pasado lejano imaginado que podría ser traído a escena para reconfigurar un futuro tradicional más simple y alejado del futuro global.

Tercero, necesitamos seguir centrados en que los futuros profesionales graduados deberán ser capaces de trabajar en terrenos complejos y cambiantes. Y comencemos con el hecho de que los alumnos indígenas están ya familiarizados con las complejidades de la interfaz cultural.

Cuarto, necesitamos diseños de currículo que aprovechen estas capacidades y que creen oportunidades para que los alumnos logren un balance de conocimientos, habilidades y procesos para explorar las fronteras interdisciplinarias. No debemos engañarnos con que un contenido correcto, por sí solo, producirá mejores resultados.

Y quinto, y esto es muy importante, los propios educadores necesitan desarrollar su erudición sobre espacios de conocimiento en disputa en la interfaz cultural y lograr para sí mismos alguna facilidad con la cual involucrar y hacer avanzar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Si mientras avanzamos con nuestro trabajo, nos aferramos a algunos de estos puntos básicos y nos reunimos anualmente para debatir qué funciona y qué no, estaríamos dando los primeros pasos para establecer los Estudios Indígenas Australianos como disciplina, con sus propias prácticas para comprometerse con y verificar el conocimiento.

Referencias

- Agrawal, A. (1995a). Dismantling the divide between Indigenous and Western knowledge. *Development and Change*, 26(3), 413-439.
- Agrawal, A. (1995b). Indigenous and scientific knowledge: Some critical comments. *Indigenous Knowledge and Development Monitor*, 3, 33-41. Recuperado de <http://www.nuffic.nl/ciran/ikdm/4-2/articles/agrawal.html>
- Agrawal, A. (1996). A sequel to the debate (2). *Indigenous Knowledge and Development Monitor*, 4(2), 3-4. Recuperado de <http://www.uffic.nl/ciran/ikdm/4-2/articles/agrawal.html>
- Anderson, J. (2005). Indigenous knowledge, intellectual property, libraries and archives: Crises of access, control and future utility. En M. Nakata & M. Langton (Eds.), *Australian Indigenous Knowledge and Libraries* (pp. 85-98). Kingston, ACT: Australian Academic & Research Libraries, Australian Library e Information Association.
- Battiste, M. & Youngblood Henderson, J. (2000). *Protecting Indigenous knowledge and heritage: A global challenge*. Saskatoon, SK: Purich.
- Christie, M. (2005). Aboriginal knowledge traditions in digital environments. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 34, 61-66.
- Ellen, R. & Harris, H. (1996). *Concepts of Indigenous environmental knowledge in scientific and development studies literature: A critical assessment*. Ponencia presentada en el East-West Environmental Linkages Network Workshop 3, Canterbury, United Kingdom. Recuperado de http://www.ukc.ac.uk/rainforest/SML_files/Occpap/indigknow.occpap_TOC.html
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. London: Routledge.
- Gegeo, D. & Watson-Gegeo, K. (2001). "How we know": Kwara'ae rural villagers doing Indigenous epistemology. *The Contemporary Pacific*, 13(1), 55-88.
- Gumbula, J. Neparrnju. (2005). Exploring the Gupapuyña legacy: Strategies for developing the Galiwin'ku Indigenous Knowledge Centre. En M. Nakata & M. Langton (Eds.), *Australian Indigenous Knowledge and Libraries* (pp. 25-28). Kingston, ACT: Australian Academic & Research Libraries, Australian Library e Information Association.
- Hoppers, C. (2000). The centre-periphery in knowledge production in the 21st Century. *Compare*, 30(3), 283-291.

- Hunter, J. (2005). The role of information technologies in Indigenous knowledge management. En M. Nakata & M. Langton (Eds.), *Australian Indigenous Knowledge and Libraries* (pp. 113-128). Kingston, ACT: Australian Academic & Research Libraries, Australian Library e Information Association.
- Langton, M. & Ma Rhea, Z. (2005). Traditional Indigenous Biodiversity-related knowledge. En M. Nakata & M. Langton (Eds.), *Australian Indigenous Knowledge and Libraries* (pp. 47-72). Kingston, ACT: Australian Academic & Research Libraries, Australian Library e Information Association.
- Ma Rhea, Z. (2004). *The preservation and maintenance of the knowledge of Indigenous peoples and local communities: The role of education*. Ponencia presentada en la Conferencia de la Australian Association of Researchers in Education (AARE), Melbourne, Victoria. Recuperado de <http://www.aare.edu.au/04pap/mar04956.pdf>
- Moore, R. & Muller, J. (1999). The discourse of 'voice' and the problem of knowledge and identity in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 189-206.
- Nakata, M. (1998). *The cultural interface: An exploration of the intersection of Western knowledge systems and Torres Strait Islander positions and experiences*. (Tesis doctoral no publicada). James Cook University, Townsville.
- Nakata, M. (2002). Indigenous knowledge and the cultural interface: Underlying issues at the intersection of knowledge and information systems. *IFLA Journal*, 28(5/6), 281-291.
- Pohlhaus, G. (2002). Knowing communities: An investigation of Harding's standpoint epistemology. *Social Epistemology*, 16(3), 283-293.
- Russell, L. (2005). Indigenous knowledge and the archives: Accessing hidden history and understandings. En M. Nakata & M. Langton (Eds.), *Australian Indigenous Knowledge and Libraries* (pp. 169-180). Kingston, ACT: Australian Academic & Research Libraries, Australian Library e Information Association.
- Smith, D. (1987). *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. Boston, MA: Northeastern University Press.
- Smith, D. (1990). *The conceptual practices of power: A feminist sociology of knowledge*. Boston, MA: Northeastern University Press.
- Smith, D. (1999). *Writing the social: Critique, theory and investigations*. Toronto, ON: University of Toronto Press.

- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. New York: Zed Press.
- Verran, H. (2005). *Knowledge traditions of Aboriginal Australians: Questions and answers arising in a databasing project*. Recuperado de <http://www.cdu.edu.au/centres/ik/pdf/knowledgeanddatabasing.pdf>
- Walby, S. (2000). Beyond the politics of location: The power of argument in a global era. *Feminist Theory*, 1(2), 189-206.

Un Análisis sobre la Interpretación de los Diferentes Actores en torno a la Educación Intercultural y Bilingüe y sus Políticas

Romina Peschiera Ruju

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)
Instituto de Estudios Peruanos (IEP)

Romina Peschiera Ruju es Licenciada en Educación Secundaria (Historia y Geografía) y Magister en Políticas Educativas (Pontificia Universidad Católica del Perú). Autora de artículos relacionados con la Educación Intercultural en el marco de las culturas amazónicas. Además, ha producido material diverso de uso pedagógico, incluyendo textos escolares, tanto para estudiantes como para docentes. Cuenta con amplia experiencia en gestión de proyectos educativos y de investigación.

Agradezco el apoyo del Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), el asesoramiento de Virginia Zavala (PUCP) y el soporte de mi familia y amigos.

Un Análisis sobre la Interpretación de los Diferentes Actores en torno a la Educación Intercultural y Bilingüe y sus Políticas

Resumen

Las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú suelen implementarse sin tener el éxito esperado. Esta investigación se basa en la idea de que una política de EIB no puede tener el éxito esperado si los documentos de política y actores educativos que intervienen en su implementación tienen diversas interpretaciones de la EIB y una percepción poco crítica de la situación sociocultural en el Perú. Esto porque si no existe un consenso en torno a lo que se va a entender por interculturalidad y no se estudian las causas de la problemática sociocultural, las políticas interculturales se podrían tornar idealistas y vacías de significado. De ahí que mediante la realización de entrevistas a profundidad y de un análisis documental, esta investigación busca conocer cuál es la interpretación y percepción de los actores educativos (funcionarios públicos y docentes) en relación a la educación intercultural y bilingüe, y sus políticas.

Si bien los actores educativos entrevistados tienen diferentes formas de interpretar la educación intercultural y un manejo distinto de las políticas, el principal problema encontrado radica en que tanto los discursos que se enuncian en los documentos de políticas, como las interpretaciones que se encuentran en el imaginario de los actores, se basan en una visión acrítica de la realidad sin un punto de partida que oriente qué se entiende por interculturalidad en la educación, lo que conlleva a que predomine una mirada idealista y descontextualizada de la interculturalidad, invisibilizando las relaciones de poder y conflicto existentes en la sociedad, perpetuando la desigualdad a favor de la cultura dominante. Es a partir de estos resultados que se brindan algunas orientaciones para esclarecer el debate que se encuentra presente en la formulación e implementación de las políticas educativas interculturales y bilingües.

Palabras clave: política educacional, educación intercultural, educación bilingüe

Analysis of the Interpretation of Different Actors about Intercultural and Bilingual Education and its Policies

Abstract

Intercultural and Bilingual Education (IBE) policies in Peru are usually implemented without reaching the expected results. Among the causes that originate this situation, this investigation is based on the idea that an IBE policy cannot be successful if the educational actors that participate in its implementation have different interpretations of this matter and no critical perception of the social and cultural situation in Peru. This is because if there is no agreement between what is going to be interpreted as interculturality and if the causes of the social and cultural problems are not studied, then the intercultural policies turn idealistic and empty of significance.

Through in-depth interviews to different educational actors and analyzing political documents, this investigation searches about the perception and understanding of educational actors (public authorities and teachers) about intercultural and bilingual education and its policies.

Even though the educational actors interviewed have different ways of interpreting intercultural education, and a diverse management of IBE policies, the main problem found lies in the fact that the speeches enunciated in the policy documents, and the interpretations of intercultural and bilingual education that were found in the actors, are based on an uncritical vision of reality without a common interpretation that leads what is going to be understood of interculturality in education. The consequence is the predomination of an ideal and non real interpretation of interculturalism, hiding the links between cultural relations and existing conflicts in society and perpetuating the inequality in favor of the hegemonic culture. It is from these results that some orientations are presented to clarify the discussion about the formulation and implementation of intercultural and bilingual educational policies.

Keywords: educational policy, intercultural education, bilingual education

Introducción

Según diversas experiencias y estudios (Tapnell & Neira, 2004; Zúñiga & Ansión, 1997; Zúñiga & Gálvez, 2005), muchas de las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) plantean metas que no llegan a cumplirse en su totalidad. Esta investigación parte del supuesto que una política de educación intercultural y bilingüe no se puede aplicar exitosamente si no hay un consenso entre los principales actores de lo que ésta significa y si existe una percepción poco crítica de la situación sociocultural en el Perú. Esto porque sin un consenso en torno a la interpretación de la EIB y si no se estudian las causas de la problemática sociocultural, las políticas interculturales podrían tornarse idealistas y vacías de significado¹.

Por ello esta investigación busca responder a la pregunta: ¿cómo la educación intercultural y bilingüe, y sus políticas, están siendo asumidas e interpretadas en el imaginario de los actores de los diferentes niveles del sistema educativo?

El principal aporte del estudio radica en que es un punto de partida para conocer, a partir de la interpretación de los actores educativos y de los documentos de política, qué tanto consenso existe en torno a la EIB y cómo es la percepción al respecto (¿crítica o no crítica?), para contribuir a la generación de acuerdos que le den mayor legitimidad social a la EIB y sus políticas.

Sus objetivos son:

- Identificar y analizar el contenido y coherencia interna de las políticas y normativa oficial de la EIB existentes dentro de Ministerio de Educación (MED).
- Identificar la concepción de interculturalidad y EIB que manejan los diversos actores educativos, así como el conocimiento e interpretación que tienen sobre las políticas de EIB.
- Analizar y reflexionar sobre las formas que tienen los actores educativos de asumir e interpretar la EIB y sus políticas.
- Esclarecer y orientar el debate que se encuentra presente en la formulación e implementación de las políticas educativas interculturales y bilingües.

1 Con un consenso en torno al entendimiento de la interculturalidad en la educación no se pretende que una EIB se aplique a todos por igual, ya que claramente ésta debe aplicarse de forma diferenciada según las distintas realidades (Tubino, 2004).

Para cumplir con estos objetivos, el recojo de información se realizó a través de un análisis documental, para lo que se revisaron y analizaron trece documentos normativos de políticas nacionales y educativas.

Asimismo se realizaron entrevistas en profundidad a los actores que intervienen en los diferentes niveles del sistema educativo en la costa y selva del Perú. Se escogió entrevistar a funcionarios de estas dos zonas con el fin de identificar y contrastar su interpretación de las políticas, asumiendo que cada zona presenta diferencias culturales que podrían estar afectando esta interpretación. En total se entrevistó a 21 actores educativos entre funcionarios del MED, Direcciones Regionales de Educación (DRE), Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) y docentes².

Concepciones de Cultura e Interculturalidad

Para comprender la interculturalidad, es necesario partir del concepto de cultura, ya que de esto dependerá lo que cada grupo interprete. Al respecto, Castro-Gómez (2000) se refiere a una teoría de las culturas tradicional y una crítica. La teoría tradicional se caracteriza por una actitud pasiva y relativista, frente a la teoría crítica, la cual considera que la ciencia y la realidad estudiada por ésta son producto de una praxis social. En este sentido, sujeto y objeto son afectados por la misma presencia del otro. De ahí que hay una profunda y contradictoria interrelación dialéctica entre sujeto y objeto. Entonces, si en el encuentro cultural se es consciente de que uno mismo es sujeto, con sus propios intereses, ideas y prácticas culturales, y a su vez es objeto para el otro, se podrá dialogar en mejores condiciones con los demás, pues se podrá comprender por qué se dan las relaciones de poder entre culturas y pensar cómo mejorar la realidad.

Desde esta mirada, es necesario reflexionar desde la teoría crítica cómo se dan las relaciones culturales. Según Fuller (2005), la mundialización, donde occidente ocupa un lugar central, ha significado un cambio en las culturas

2 Se entrevistó a 6 funcionarios del MED (inicial, primaria, secundaria, superior y 2 de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe - DEIB), 8 especialistas de las DRE y UGEL (Tumbes, Madre de Dios, Chanchamayo, 3 de San Martín y 2 de la provincia de Islay -costa arequipeña) y a 7 docentes (3 docentes de la costa de niveles inicial y primaria y 4 docentes de la selva de nivel primaria EIB, principalmente docentes asháninka del Río Tambo -selva central del Perú).

debido al aumento de las relaciones de transculturación³ entre éstas. Estos encuentros generaron grandes cambios difíciles de percibir para el pensamiento occidental, sumamente etnocéntrico. Esta transculturación a favor de la cultura dominante tiene como base un imaginario social heredado del periodo colonial, que justificaba y garantizaba el orden jerárquico basado en la “única forma legítima de conocer el mundo: la desplegada por la racionalidad científico-técnica de la modernidad europea” (Castro-Gómez, 2005, p. 47-48). Este pensamiento condenó los conocimientos producidos en las colonias europeas como inferiores para la modernidad. Este fenómeno, denominado *colonialidad del poder*, hace referencia a la estructura específica de dominación a través de la cual fueron sometidas las poblaciones nativas de América a partir de 1492 (Quijano, 1999). Hoy en día, las nuevas representaciones del desarrollo no significan el final del colonialismo, sino un colonialismo que se materializa de forma postmoderna (Castro-Gómez, 2005; Quijano, 2000).

No se trata de regresar a los saberes del pasado étnico, preservar las culturas, contextualizar los contenidos, ni homogenizar bajo una cortina que disimula la inclusión, sino de construir nuevos criterios de razón, verdad y saber que partan del cuestionamiento y redefinición del actual orden sociocultural (Trapnell, 2009). A partir de lo anterior, la interculturalidad se entenderá desde una mirada crítica de las culturas. Esto porque en el Perú las relaciones culturales se encuentran marcadas por relaciones de poder que traen como consecuencia desigualdad y conflictos entre los diversos grupos culturales y sociales. Esta situación, dentro de un país que se dice democrático, no debería ser aceptable. Con una postura tradicional, pasiva, se corre el riesgo de seguir reproduciendo las condiciones de desigualdad. Por el contrario, una mirada crítica es el punto de partida para comprender la realidad y generar un cambio.

Discursos sobre la Interculturalidad

En este escenario intervienen diferentes percepciones y visiones de un solo concepto, lo cual evidencia la inexistencia de un marco conceptual compartido sobre la interculturalidad (Walsh, 2002). Por tanto, el concepto es histórico y

3 La transculturación es algo que ocurre entre las culturas hegemónicas y las subalternas e implica integrar lo indígena y popular dentro del marco hegemónico y occidental (Rama 1987; Vich, 2001).

está determinado por los intereses y la posición social de quienes lo enuncian (Tubino & Zariquiey, 2005).

Tubino (2004, 2005) distingue dos discursos básicos de interculturalidad: el descriptivo y el normativo. Los discursos descriptivos pertenecen al ámbito académico y analizan la interculturalidad desde las relaciones “de hecho” que existen entre culturas. Estos discursos visualizan la realidad como es. Desde esta postura, se tiende a criticar la invisibilización de las relaciones de poder existentes y el dominio entre culturas. Asimismo, analiza el surgimiento de nuevas identidades y formas culturales heterogéneas, así como el derecho al reconocimiento de la diferencia (Zavala, Cuenca & Córdova, 2005).

Por otro lado, los discursos normativos son propios de dos grupos: las organizaciones indígenas y los educadores. Desde el primer grupo, la interculturalidad tiene que ver con la revalorización de las identidades étnicas⁴. Por su parte, el discurso normativo de los educadores, relacionado directamente con esta investigación, se basa en una concepción de interculturalidad más idealista, donde la interculturalidad implica la actitud de asumir positivamente la situación de diversidad cultural en la que uno se encuentra, muchas veces sin cuestionar las condiciones en las que ésta se da. Esta visión de la utopía intercultural suele ser descontextualizada y abstracta y, al ser aplicada en la escuela, tiende a folclorizarse y banalizarse perdiendo sentido (Tubino, 2004). Por ello, este discurso normativo, propio de la educación, no es capaz de responder a las demandas de los usuarios. De ahí que es necesario articular ambos discursos de la interculturalidad (descriptivo y normativo), ya que estos no son contrapuestos sino más bien complementarios.

Para contribuir a consensuar ambos discursos, Tubino (2004) propone que se asuma un nuevo enfoque de interculturalidad basado en el interculturalismo crítico, diferenciándolo del funcional. Mientras que el segundo promueve el diálogo y la tolerancia, invisibilizando las causas de la asimetría social y cultural hoy vigente, el crítico busca suprimir estas causas por métodos políticos no violentos. Esto es porque la asimetría social y la discriminación cultural hacen

4 En este punto es necesario establecer, en el caso peruano, una diferenciación entre los Andes y la Amazonía, debido a su diferencia histórica. La identidad en la Amazonía se relaciona con lo étnico, lo lingüístico y lo territorial. En los Andes, las organizaciones indígenas se ven más bien amenazadas por lo étnico y articulan su identidad en torno a su lengua, sus actividades agropecuarias y manifestaciones folclóricas. En lugar de afirmarse en la diferencia, muchos actores andinos lo hacen en la inclusión: la lucha no es para exigir respeto a las diferencias culturales sino en contra de las prácticas que siempre los han excluido (Zavala, Cuenca & Córdova, 2005).

inviabile el diálogo intercultural auténtico. “No hay, por ello, que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo” (Fornet, 2000, citado en Tubino, 2004, p. 3).

Por tanto, en el interculturalismo funcional la interculturalidad es funcional al Estado nacional y al sistema socioeconómico actual, pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción, centrándose básicamente en un discurso normativo de la interculturalidad. El interculturalismo crítico exige que se reflexione sobre la realidad para plantear un proyecto ético-político de transformación sustantiva, en democracia, siendo conscientes de las causas que originan las inequidades económicas y culturales. Por ello, busca modificar los procesos que originan las injusticias y desigualdades, no los efectos o los resultados finales.

A partir de lo anterior, se considera que el interculturalismo crítico es el más acertado para empezar a consensuar el concepto de interculturalidad, puesto que concilia el discurso descriptivo y normativo⁵ que manejan los diferentes grupos con sus particularidades. Además, en un sistema democrático, como el que proclama el gobierno peruano, no se puede aceptar que una realidad basada en la exclusión y desigualdad cultural se reproduzca oculta bajo un interculturalismo funcional. Si como peruanos se opta por practicar el interculturalismo crítico y construir las políticas educativas desde esta mirada, se podrá abordar la diversidad identificando por qué se da el conflicto y la dominación y proponiendo alternativas reales (propuesta ético-política) que permitan paulatinamente acabar con las desigualdades existentes.

Análisis de los Resultados

Este apartado se centra en el análisis de los resultados, lo que incluye los discursos encontrados tanto en las entrevistas a los actores educativos, como en los documentos de política oficiales internos y externos al MED. A través de estos resultados se realiza una reflexión en torno a los principales hallazgos y en cómo las diferentes formas de interpretar y asumir la EIB pueden ser contrarias a los objetivos declarados en las políticas, y sin embargo ser

5 Plantea partir de una reflexión de la realidad (discurso descriptivo), para luego plantear un proyecto ético-político de transformación sustantiva (discurso normativo), en democracia, frente a las inequidades económicas y culturales.

consistentes con un discurso y enfoque específico (normativo y funcional). Es decir, de qué forma la predominancia de un discurso normativo y funcional a los intereses del Estado, tanto en los documentos de política como en el discurso de los mismos actores, sin venir acompañada de un interculturalismo crítico, puede afectar el objetivo de las políticas educativas interculturales: visibilizar los conflictos de control sociocultural y no ocultar las diferencias y desigualdades, sino trabajar e intervenir en ellas para generar mejoras significativas (Walsh, 2000).

Los principales hallazgos encontrados en el discurso de los actores educativos, según las entrevistas, son los siguientes.

La Predominancia del Discurso Normativo de la Interculturalidad en la Educación Inserto en un Interculturalismo Funcional al Orden Hegemónico

El discurso normativo predomina en el imaginario de todos los actores educativos entrevistados, principalmente de los funcionarios del MED, y apuesta por la convivencia social. En este discurso, la interculturalidad se convierte en el principio ordenador de la vivencia personal en el plano individual y en principio rector de los procesos sociales en el plano axiológico-social (Zúñiga & Ansión, 1997). El discurso normativo en sí no es problemático, el problema está cuando se utiliza de forma funcional a los intereses hegemónicos, sin estar acompañado de una perspectiva crítica.

En los discursos de los funcionarios entrevistados del MED (externos a la DEIB), así como de algunos funcionarios intermedios, se visualiza claramente la omisión del conflicto y una tendencia muy marcada a justificar la interculturalidad a partir del discurso normativo desde lo funcional:

[La interculturalidad] sirve para lograr una mejor convivencia entre todos como peruanos, convivencia armónica democrática. (Funcionario MED, secundaria).

Como se observa, se alude a lograr una “convivencia armónica democrática”, como uno de los objetivos de la interculturalidad. Aunque los propósitos que se le otorgan son positivos, los actores tienden a invisibilizar los conflictos y las relaciones de poder, mirándola desde lo que se espera de ésta, sin mirar la realidad de la cual se debe partir para llegar a la tan deseada convivencia armónica y al diálogo sobre las diferencias.

La cita anterior es un ejemplo representativo que evidencia que el discurso normativo de los funcionarios públicos se encuentra inserto en un interculturalismo funcional a los intereses de la cultura dominante, el cual, bajo una lógica multicultural, incorpora la diferencia mientras que la neutraliza y la vacía de su significado efectivo (Zizek, 1998). Lo problemático de que el discurso normativo se inserte en un interculturalismo funcional es que contribuye a que la interculturalidad no apunte a crear sociedades más igualitarias, sino a controlar el conflicto social y conservar la estabilidad, para impulsar el modelo capitalista post-colonial (Zizek, 1998).

Por su parte, los funcionarios entrevistados de la DEIB mencionan los conflictos, la densidad histórica, los prejuicios y la ignorancia, pero no enfatizan el reto más grande de la interculturalidad, que no solo es no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad, sino trabajar e intervenir en ellos para superarlos (Walsh, 2000).

En ambos casos, los actores no profundizan ni reflexionan sobre la importancia de visibilizar los conflictos y relaciones de dominación, para lograr las relaciones interculturales que plantea el discurso normativo.

La Idea del “Otro” como Destinatario de la Educación Intercultural

Detrás de este discurso normativo y acrítico de la interculturalidad desde el interculturalismo funcional, se percibe a las prácticas culturales como propias del “otro”. Esta idea se encuentra presente en el pensamiento de aquellos entrevistados que son parte de la cultura dominante, quienes generalmente viven en la ciudad y tienen una visión occidental, heredada del periodo colonial, sumamente etnocéntrica. Es importante aclarar que aunque se hable de la cultura del “otro”, no se deja de lado el dinamismo o la rigidez que se le otorgan a las culturas⁶.

Según las entrevistas realizadas, aquellos funcionarios del MED y de órganos intermedios que perciben a la cultura de forma dinámica, en constante relación y cambio, no tienden a cuestionar el conflicto que se da en los

6 Esto es porque dentro de la idea del “otro” existen actores que visualizan a las culturas de forma dinámica –en constante relación– (principalmente los funcionarios del MED y en menor medida los funcionarios intermedios) y otros, como los docentes de costa y selva, que perciben a las culturas de forma estática, rígida.

encuentros culturales. Por tanto, se habla del dinamismo cultural, pero no se menciona ni cuestiona el conflicto que acompaña a estos cambios culturales, favoreciendo el mantenimiento de las relaciones de poder a favor de la cultura dominante.

Por su parte, los docentes de selva entrevistados que pertenecen principalmente al pueblo asháninka, hacen referencia a la interculturalidad y cultura de la siguiente manera:

Bueno, creo que la educación siempre está a mano con la interculturalidad, en que los alumnos no solamente tienen que conocer su cultura y preservar sino también que además las otras culturas que están dentro del país que también tienen que conocer. (Docente bilingüe asháninka).

El discurso de los docentes indígenas se centra en la “preservación” de las culturas. Walsh (2002) afirma que los movimientos indígenas enfatizan el fortalecimiento de lo propio y particular, por lo que la interculturalidad y la educación apuntarían a este fortalecimiento, paso propuesto como necesario para lograr una interrelación más equitativa con otras culturas. De ahí que muchos docentes indígenas visualizan la interculturalidad y las culturas para mantenerlas y conocerlas.

Esto apunta a una noción de cultura estática y rígida en el tiempo y el espacio. Sin embargo, aunque aluden a la preservación cultural, no se manifiestan sobre el cuestionamiento de las relaciones de poder, la asimetría cultural y las desigualdades culturales. En este sentido, los docentes indígenas entrevistados podrían estar contribuyendo a mantener la situación de asimetría social.

Por su parte, los docentes de zonas urbanas en la costa hacen referencia a las culturas de la siguiente manera:

¿El tema de las culturas, de la diversidad cultural, se trabaja en la escuela?

Sí, sí se trabaja. Por ejemplo cuando se hace las regiones, se hace comida de la costa, ellos hacen algunos postres: mazamoras, arroz con leche. De la selva también quieren hacer algunas cosas. (Docente de nivel primaria, 4to grado, Lima).

Los docentes de la costa, aunque muestran conciencia de la diversidad cultural, la trabajan como un contenido dentro de la escuela, donde se trata a las culturas a través de su folclorización. Degregori (1999) hace alusión a la forma

de concebir la cultura dentro de la escuela y afirma que el reconocimiento de la diversidad se queda en el nivel folclórico, cuando ésta abarca mucho más que el patrimonio cultural. A partir de lo anterior, Vich (2005, p. 270) aclara que no se trata de “valorar la diversidad cultural como un simple particularismo estético o como pieza de museo”. Esta idea coincide con lo expresado por el docente de educación primaria en la cita anterior, al afirmar cómo se aborda el aprendizaje de las culturas en la escuela, aludiendo a las comidas típicas de cada región. Reducir las culturas al folclore las limita a una época determinada y a los aspectos más tradicionales y visibles de éstas, sin tomar en cuenta los cambios e influencias culturales. Esto da una apariencia de reconocimiento cultural, aunque éste sea superficial. Por tanto, ambas formas de mirar a las culturas (dinámica o estática), contribuyen a ocultar los conflictos culturales y a preservar el poder de las prácticas hegemónicas.

Otra forma de concebir a las culturas tiende a identificar a las prácticas culturales como parte del “otro”⁷. Comúnmente se piensa que la costa es culturalmente más homogénea y la selva más diversa, pues generalmente lo cultural se percibe como lo que difiere de las formas hegemónicas y, por tanto, aquello que se ha construido como “el otro”, percibido desde la perspectiva etnocéntrica de la cultura dominante. Esta percepción de cultura se da a partir de observar cómo es que muchos de los mismos entrevistados se excluyen de la educación intercultural, como si ellos mismos no fueran parte de una cultura, como si occidente fuera algo universal, no cultural. Podemos observar cómo abordan este entendimiento de cultura desde esta mirada:

¿Cómo debería ser una educación intercultural para los que viven en la ciudad?

A ellos debería insertarles las costumbres de la región, de los indígenas, porque ellos van pero comen con lo que trabajan ahí, sacan provecho de la zona, entonces deben de identificarse con la región. (Funcionario DRE Madre de Dios).

Una forma de asumir que la cultura es del “otro”, es pensar que la EIB solo debe estar dirigida a zonas rurales y a sus habitantes, principalmente pueblos

7 Esta idea de la cultura del “otro” es transversal a la percepción dinámica o estática de las prácticas culturales que puedan tener los actores educativos. Es decir, convive con ambas percepciones de las culturas.

indígenas, porque lo occidental no es considerado cultura, o por lo menos no de la misma manera. Por ejemplo, cuando el funcionario de Madre de Dios relaciona la educación intercultural en la ciudad con las costumbres de los indígenas: "... debería insertarles las costumbres de la región, de los indígenas...", está afirmando indirectamente que la educación intercultural implica rescatar, aprender "las costumbres indígenas", identificando a los indígenas como "el otro". Esta forma de entender la cultura y la educación intercultural es asumida por todos los actores entrevistados, menos por los docentes EIB.

En el siguiente caso se asume que la cultura es del "otro", porque se afirma que la interculturalidad se debe poner en práctica con las poblaciones migrantes a la ciudad, que tienen diferentes costumbres. ¿Y qué pasa con los oriundos de la ciudad?, ¿ellos no tienen cultura para ser beneficiarios de un enfoque intercultural?

Acá también existe cultura porque migran, por su pronunciación te das cuenta. (Docente de nivel primaria, 6to grado, costa).

Se considera que la cultura es del "otro" porque la interculturalidad debe estar dirigida a pobladores que migran de las zonas rurales a la ciudad, no a todos, sino a los migrantes, "los que tienen cultura", a "los otros". Estas respuestas son dadas justamente por los que viven en la ciudad, principalmente en la costa, no por docentes de la selva. Por ejemplo, el docente de la costa citado, identifica la existencia del "otro", al cual reconoce por la forma de hablar, sin ser consciente que él también forma parte de una cultura castellano-hablante y que del mismo modo cuenta con una forma particular de hablar. Entonces existe un "centro neutral" desde el cual se concibe a las culturas y ese centro neutral se concibe desde la cultura hegemónica.

No se ha identificado ningún caso de docentes indígenas que se perciban dentro de esta tendencia del "otro". Sin embargo, éstos identifican a la educación intercultural como dirigida a su cultura y se aproximan al conocimiento desde la ciencia occidental, cayendo en la misma disyuntiva, aunque sin referirse al "otro", pero siguen sin cuestionar las relaciones de poder existentes.

¿Qué se debe enseñar en una EIB?

Nuestra cultura, dentro de nuestras costumbres, de nuestros ancestros, nos han enseñado tal vez tradicionalmente, pero no tecnológicamente.

Por ejemplo en las plantas medicinales, para hacernos nuestras casas, las rocas, qué tipo de pala hay que sacar, tal vez no ha sido un estudio de cómo hacer la casa, cómo lo vas a armar, pero nuestros padres nos enseñaron tradicionalmente. Cómo se cultiva, qué mes se siembra, qué luna es buena para sembrar el maíz, arroz, etc. (Docente de nivel primaria, asháninka).

En este caso, son los mismos docentes indígenas que siguen identificando a la educación intercultural con los mismos indígenas, dejando de lado el hecho de que la interculturalidad nos compete a todos, indígenas y no indígenas. En este sentido, el entrevistado se refiere a los contenidos de la EIB y reafirma la enseñanza de su propia cultura en la escuela haciendo alusión al rescate cultural de saberes tradicionales. Con esto, fortalece la idea que la educación intercultural debe estar dirigida a los indígenas mediante la inclusión de estos conocimientos en la escuela. Asimismo, realiza una diferenciación entre la enseñanza tradicional y la tecnológica. Como se mencionó, este tipo de mentalidad en los docentes indígenas puede ser consecuencia de subjetividades profundamente arraigadas, cuya explicación, dada por el sector académico, alude a los años de colonización, de predominio occidental, subordinación y exclusión de otras culturas autóctonas.

Por otro lado, hay quienes, además de esta visión de la cultura como del “otro”, tienden a la desvalorización, que se expresa de diversas formas, por ejemplo, sugiriendo un “mejoramiento cultural” a partir de la aplicación del enfoque intercultural:

Para nosotros y también para todo docente sugerimos que tiene que convivir con la comunidad, si uno enseña en la comunidad tiene que convivir de acuerdo a como ellos viven y llevar a no discriminarle, y apoyarle con los conocimientos que tiene decirle a los padres de familia cómo podemos mejorar, podemos completar la cultura tanto en la escuela como fuera de escuela, con la comunidad, como viven, haciéndolos ver también las nuevas innovaciones que hay. (Funcionario UGEL Chanchamayo, yánesh).

En las entrevistas se puede identificar la idea de desvalorización del “otro”. Por ejemplo, en la cita anterior, a pesar de ser un funcionario indígena, se refiere a “completar la cultura tanto en la escuela como fuera de ella”, como si la cultura estuviera incompleta y debe completarse con saberes de otra, por no ser suficientes sus propias prácticas y saberes. Algunos entrevistados aluden directa o indirectamente al “mejoramiento de las culturas” a través de la inter-

culturalidad, lo cual refuerza la idea de que ésta es para “los otros”, quienes deben “mejorar su cultura”. Además, al afirmar que la interculturalidad va a “mejorar” las culturas, inconscientemente se le podría estar restando valor a unas prácticas culturales sobre otras. Esta idea hace referencia nuevamente a la creencia de la superioridad de la cultura hegemónica.

Asimismo, existen opiniones de algunos funcionarios, principalmente de la DEIB y algunos del MED, que muestran conciencia de esta desvalorización cultural, de la existencia de culturas con mayor y menor prestigio:

Yo he hecho una investigación, más bien cualitativa, un primer recojo ¿no?, de apreciaciones en 3 UGELs rurales del país, en zonas pobres y me encontré con que la escuela rural es comparada con la urbana, si tú la comparas con la urbana va a salir perdiendo, hay una desvalorización, al revés, en vez de ver cuáles son los conocimientos las capacidades a las cuales tiene que responder la escuela rural. (Funcionario MED, nivel inicial).

Manifiestan ser conscientes de la situación cultural, pues se refieren a la no valoración o a la desvalorización de la cultura rural frente a la urbana, aunque no son enfáticos al respecto ni aluden a mecanismos para hacer frente a esta desvalorización.

Además de estos hallazgos generales a todos los actores, como son la predominancia de un discurso normativo de la educación intercultural dentro de un interculturalismo funcional y de las interpretaciones de culturas ya desarrolladas, se han identificado en las entrevistas ciertos entendimientos de la educación intercultural más específicos según el rol que juegan los actores entrevistados. Estos discursos son los siguientes.

La Educación Intercultural, como un Eje Transversal del Diseño Curricular Nacional (DCN), sirve para Contextualizar el Aprendizaje (Diversificar)

Esta noción de la educación intercultural ha sido apropiada centralmente por los funcionarios del MED (externos a la DEIB), así como por algunos funcionarios intermedios y docentes, principalmente de la costa.

Cuando los entrevistados hacen referencia a la interculturalidad como un eje transversal del DCN, se refieren a la diversificación como una forma de

contextualización. Esta contextualización en las entrevistas se suele plantear de forma directa:

La metodología de la EIB, es cuando hablamos de la contextualización, de acuerdo al contexto... (Funcionario MED, nivel primaria)

O en forma de ejemplo, aunque aluden a la misma idea:

Dentro del Diseño Curricular Nacional al momento de diversificar las capacidades se toma en cuenta las actividades de cada la comunidad... por ejemplo si yo desarrollo, por decir conjuntos, tendría que hablar de conjuntos de árboles frutales de la zona, conjuntos de familias de apellidos... Los problemas por ejemplo tendría que trasladarlos a esto de la madera, la castaña, su productividad que ellos desarrollan, sus trabajos. (Funcionario DRE Madre de Dios).

Como se observa, existe una fuerte tendencia por reducir la educación intercultural a la diversificación curricular, al parecer, sinónimo de contextualización de los contenidos. Lo preocupante de esto es que se pierde de vista lo central de la interculturalidad: la interacción cultural, y con ello se dejan de lado los conflictos y relaciones de poder que pueden surgir al momento de hablar de las diversas prácticas culturales. Esto es porque al contextualizar (diversificar), solo se toman en cuenta los saberes y prácticas de aquel contexto cultural en el que se encuentra inserta la escuela, sea éste andino, costeño o amazónico, y no necesariamente se traen al aula otras prácticas culturales diferentes que puedan entrar en interacción.

Asimismo, la forma como se expresan los entrevistados sobre el currículo, evidencia que su visión de éste y de educación es desde los ojos de la cultura dominante.

Los docentes siempre les decimos que a partir del DCN, la unidad que nos da el DCN, tenemos que tratar de ponerlo en práctica a través de tener en cuenta esa diversidad cultural, de poderlos orientar y ayudar para unir porque uniendo esfuerzo es cuando la colectividad puede proponer alternativas a los problemas que tiene, porque los aprendizajes finalmente tienen que ser para eso, para sacar a los lugares de la postración donde se encuentran. (Funcionario UGEL Islay).

En la cita anterior se plantea explícitamente la aceptación incuestionable del DCN, el cual se diversifica para tratar la diversidad cultural, tomando como base un diseño que nace y parte desde el contexto hegemónico, para que puedan salir de lo que es considerado por la cultura dominante como *lugares de postración*. Es evidente que la idea implícita parte de una visión del mundo, y de ser humano en ese mundo, con formas de saber que son superiores a otras, a las cuales se les ubica en una posición subalterna (Trapnell, 2009). De ahí que la diversificación resulta insuficiente para encarar los retos que plantea el ideal ético-político desde una perspectiva crítica de la interculturalidad (Trapnell, 2009; Tubino, 2004).

Es urgente que se desarrollen nuevas formas de pensar el currículo desde otras miradas culturales, más allá de las mismas estructuras y categorías dominantes y que la EIB no se limite solamente a la diversificación, y menos aún a la contextualización (Trapnell, 2009).

Educación Intercultural para Preservar, Conservar, Rescatar a las Culturas (Minoritarias, de Menor Prestigio, la Cultura del “Otro”)

Otra función que los actores educativos entrevistados le asignan a la educación intercultural es la preservación, conservación y rescate de las culturas consideradas de “los otros” desde la perspectiva hegemónica. En algunos casos ambas funciones de la educación intercultural se combinan, es decir, parten de la contextualización para poder revalorizar, rescatar las culturas ancestrales.

Este discurso es compartido tanto por funcionarios intermedios (DREs y UGELs) como por docentes de costa y selva. Sin embargo, es interesante observar que ninguno de los funcionarios del MED se identifica con este discurso pues su posición se restringe a la diversificación curricular.

[En una EIB trabajaría] su origen, partiendo de sus orígenes, cuáles son los orígenes que tienen, trabajar el tema qué es lo que sus antecesores revaloraban esos temas, eso hay que trabajar. (Funcionario UGEL Islay).

[La EIB es para] desarrollar e incentivar la lengua, conservar lo propio de cada lugar, rescatar a los pueblos. (Docente de nivel primaria, costa).

Como se observa en estas citas, predomina la necesidad de preservar las culturas, sobre todo aspectos históricos, ancestrales, como el origen, la lengua

y las costumbres. Esta tendencia rescata lo tradicional y se aleja del proceso de cambio por el que pasan las culturas, debido a otras influencias culturales.

En el caso de los entrevistados que pertenecen a un pueblo indígena, esta reivindicación podría representar una respuesta frente al proceso de aculturación y a la exclusión histórica de los indígenas de la Amazonía, procesos que forman parte del colonialismo y del postcolonialismo (Walsh, 2002).

Lo anterior podría ser la explicación por la cual, sobre todo los docentes indígenas, se refieren al mantenimiento y rescate de su propia cultura en sus aspectos más esenciales, sin que esto involucre necesariamente todo lo que implica una cultura, producto de múltiples contactos y determinadas por relaciones de poder. De ahí que dentro de la percepción de educación intercultural, un aspecto principal que los actores entrevistados enfatizan es preservar o rescatar lo folclórico de las culturas.

Si las culturas y las identidades se construyen en relación a un “otro”, habría que pensar cómo es esta relación con lo que se considera diferente, sobre todo desde el etnocentrismo hegemónico (Vich, 2005). Es en este sentido, que el análisis de las culturas en las escuelas y la educación intercultural no puede limitarse a conocer y reproducir los aspectos más superficiales de las culturas. Se debe transformar las escuelas en espacios de empoderamiento de los pueblos subalternizados y marginalizados (Walsh, 2002).

Predominancia de lo Bilingüe sobre lo Intercultural

Hay casos en los que la EIB es interpretada como educación bilingüe. Esto podría tener sus raíces en su propia historia, puesto que en un principio solo se hablaba de educación bilingüe y luego se insertó el enfoque intercultural, aunque en la práctica se siguió priorizando lo bilingüe sobre lo intercultural (Zúñiga & Gálvez, 2005). Esta interpretación es común en todos los actores entrevistados (con excepción de los funcionarios de la DEIB).

¿A qué crees que se pueda referir la EIB?

A lenguajes, a idiomas, intercambio de idiomas. (Docente de nivel inicial, costa).

44 | Como se observa, la EIB es generalmente asociada con la educación bilingüe, mientras que el componente intercultural pasa a un segundo plano. En los

entrevistados, autoridades o docentes de la selva, la EIB es importante principalmente para comunicarse y preservar la lengua materna y luego aprender el castellano como segunda lengua:

Respetar su lengua por lo menos que termine la primaria y no pierda su idioma y luego aprenda el lenguaje del castellano. (Funcionario San Martín).

Sin embargo, en la costa simplemente la EIB se identifica con zonas donde no se habla el castellano, restringiendo esta educación a aquellas culturas consideradas de “menor prestigio social”.

La educación intercultural bilingüe debería apuntar al estudio de las lenguas de los educandos para fortalecer y valorar las propias prácticas culturales, lo cual va más allá de que las lenguas maternas sean un vehículo para el aprendizaje del castellano. Sin embargo, el hecho de priorizar lo bilingüe sobre lo intercultural dentro de una EIB, podría estar contribuyendo a que se privilegie el uso de la lengua materna para lograr la castellanización, dejando de lado la importancia de las lenguas como medio de prestigio y aprendizaje cultural. Esto llevaría indirectamente a la homogenización cultural, ya que al trabajar la lengua materna en la escuela, como un instrumento de castellanización, se mantienen la estabilidad y el orden social, pero se sigue reproduciendo la situación de dominación cultural existente.

Asimismo, la lengua se toma en cuenta como medio de contextualización y de preservación de la identidad, por lo que es considerada como un elemento fundamental de la EIB y complementaria a los discursos de la educación intercultural anteriormente mencionados.

Retomando los discursos en torno a la EIB, se observa que la interculturalidad podría estar siendo percibida para homogenizar de forma menos violenta o menos traumática. Es decir, la EIB estaría siendo constantemente asociada a las culturas subalternas, consideradas como “el otro”, al cual se busca homogenizar, para que se integre a la sociedad hegemónica y mundial. Entonces la convivencia proclamada por el discurso normativo de la interculturalidad, desde un interculturalismo funcional a las prácticas hegemónicas, finalmente llevaría a la homogenización cultural manteniendo la estabilidad social en dicho proceso, para no generar conflictos.

Esta interpretación está presente en diversas respuestas de las entrevistas realizadas. En algunos casos se afirma directamente:

No ha habido políticas claras para poder unificar. (Funcionario MED, nivel primaria).

Mientras que en otros se apela a posturas menos extremas:

Dentro de una escuela se debería trabajar ambas, tampoco hay que perder nuestra identidad, eso hay que conservarlo siempre pero tampoco poder-nos cerrarnos a lo que está pasando, a la globalización también tenemos que abrirnos. (Funcionario UGEL Rioja).

Por tanto, se evidencia que por diferentes caminos y desde distintas miradas, la EIB termina convirtiéndose en una forma de ocultar los conflictos, funcionando como cortina para la asimilación paulatina.

En cuanto a los discursos en torno a la EIB en los documentos de política educativa, el documento general de mayor relevancia analizado fue la Constitución Política del Perú de 1993 (Congreso Constituyente Democrático, 1993). Ésta reconoce la pluralidad étnica y cultural del país y contiene algunos artículos referidos al estatus de las lenguas originarias y al fomento de la EIB, aunque de forma dispersa y débil. La Constitución del Perú opera de manera funcional y le otorga una relevancia restringida a la interculturalidad (Dibos, 2005). Por ejemplo, en el caso de las lenguas, la Constitución considera al castellano como idioma oficial y a los demás idiomas nativos solo se les considera oficiales donde predominan. ¿Cómo se pretende acabar con la discriminación, sobre todo lingüística, si los peruanos no nos acercamos por lo menos a las lenguas originarias de la región a la que uno pertenece? Esto también evidencia la existencia de una relación asimétrica entre el castellano y las demás lenguas nativas, ya que se restringe las lenguas aborígenes, sobre todo cuando una lengua oficial requiere de múltiples usos y funciones públicas.

La situación mencionada anteriormente en relación a las lenguas se reproduce con las culturas. Por ejemplo, aunque la Constitución señala que “el Estado [solo] reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación” (art. 2), no contiene lineamientos que apunten al fomento y enriquecimiento cultural a través de un proceso crítico y dinámico de intercambio y comunicación entre las diferentes tradiciones culturales. Asimismo, la Constitución continúa restringiendo la educación intercultural a las poblaciones indígenas y se limita a utilizar el concepto nominalmente (art. 17), sin aclarar su significado e implicancias.

También se han analizado otras normas no educativas pero que mencionan aspectos importantes, como la Ley de Bases de la Descentralización (Congreso de la República del Perú, 2002a), la Ley Marco de Modernización de la Gestión del Estado (LMGE) (Congreso de la República del Perú, 2002b) y el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) (CVR, 2003). Las normativas anteriores aluden a la interculturalidad tímidamente, sin profundizar ni consensuar lo que implica en cada caso. La mayoría solo la mencionan como referente, sin un marco de referencia que contribuya a partir de un concepto común. En estos casos es utilizada principalmente como slogan político dentro de los discursos, vacía de significado. En la LMGE no se menciona nada que haga referencia a interculturalidad, aspecto que llama la atención tomando en cuenta que el ideal de interculturalidad tiene que ver con la equidad de poder de decisión y con la democracia participativa, además del empleo eficiente de recursos.

Dentro de los principales documentos de política educativa se analizó la Ley General de Educación (LGE) N° 28044 (MED, 2003) y al Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN) (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2007).

La LGE define a la interculturalidad como uno de los principios que rigen la educación en el país (art. 8, inciso f), desde una perspectiva normativa y funcional, un “deber ser” alejado de la realidad, con el riesgo de que se mantenga como un slogan político más. Asimismo, presenta algunas limitaciones que incitan a reflexionar sobre si la EIB es en la práctica beneficiosa. Por ejemplo, además de considerar a la interculturalidad como uno de los principios educativos, la propone en el artículo diez como enfoque para lograr una educación universal, de calidad y con equidad; y en el artículo 20, donde se enuncia que la educación bilingüe intercultural es para todos. No se vuelve a mencionar en el documento, incluso en algunos artículos donde su presencia sería importante. Por ejemplo, en el artículo 9 de la LGE (Fines de la Educación Peruana) no se menciona a la interculturalidad, aunque se menciona que la educación debe “contribuir a formar una sociedad democrática”. Esto es contradictorio si se considera que en contextos pluriculturales, como en el caso peruano, las democracias o son interculturales o no son democracias (Tubino, 2004). Asimismo se afirma que la “educación bilingüe intercultural se ofrece a todo el sistema educativo” (art. 20), cuando en los incisos a, b y c de mismo artículo se hace alusión solo a los pueblos indígenas.

Por su parte el PEN (CNE, 2007), incluye a la interculturalidad en sus lineamientos y la define como aquel diálogo para lograr el enriquecimiento

cultural y el reconocimiento del valor de los productos de diferentes culturas. Asimismo, hace alusión al cambio de la mirada etnocentrista a través de la interculturalidad, a las herencias ancestrales y al fortalecimiento de la identidad cultural como peruanos. A pesar de dichos reconocimientos, esto queda en el discurso político. Además, en el documento la interculturalidad puede ser implícitamente concebida para la educación de los pueblos indígenas, ya que no se aclara lo contrario. En cada uno de los objetivos específicos del PEN se alude a la interculturalidad, en mayor o menor medida, y en algunos casos solo se la menciona a nivel discursivo.

Asimismo, se revisaron documentos más específicos de políticas de EIB como la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación (Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural [DINEBI], 2002) y la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural (LEBI) (Congreso de la República del Perú, 2002c).

En líneas generales se podría afirmar que la Política Nacional de Lenguas y Culturas sigue apostando por el interculturalismo funcional, acrítico, invisibilizando las relaciones de poder y dominación existentes. También se puede notar que en la política hacen falta definiciones pedagógicas, tomando en cuenta la complejidad del carácter sociolingüístico peruano. Este es un aspecto que debe ser considerado dentro de las políticas EIB, debido a que hasta el momento los programas educativos siguen siendo diseñados para niños y niñas monolingües de lengua indígena, que deben aprender castellano como segunda lengua, sin tomar en cuenta los diferentes niveles de manejo del castellano. Tampoco toma en cuenta los criterios de inclusión de las lenguas indígenas en los materiales educativos ni para la implementación de una escuela EIB.

La LEBI “tiene por objetivo reconocer la diversidad cultural y fomentar la EBI en las regiones donde habitan los pueblos indígenas” (Robles, 2007, p. 132). Esto se contradice nuevamente con la LGE, donde se enuncia que la educación bilingüe intercultural debe ser para todo el sistema educativo. Asimismo, en la LEBI se agrega que “el MED diseñará el Plan Nacional de EBI para todos los niveles y modalidades de la educación nacional, con la participación efectiva de los pueblos indígenas en la definición de estrategias metodológicas y educativas, en lo que les corresponda” (Robles, 2007, p. 132). Esta Ley estaría manteniendo y reproduciendo la dominación cultural, ya que sigue planteando que la elaboración de los planes y propuestas de EIB se realice desde el MED, y por tanto desde la visión del Estado y de la cultura dominante, donde no existe la participación de los principales beneficiarios, cuya definición es imprescindible para diseñar la metodología. ¿De qué sirve dejar en manos de los pueblos

indígenas la metodología si no intervienen en el diseño del plan? La EIB y los asuntos indígenas siguen siendo aspectos relegados en las políticas nacionales y se los restringe a un solo grupo.

Finalmente, también se tomaron en cuenta otras normativas y reglamentos educativos de gestión internos, como el Reglamento de Educación Básica Regular (MED, 2004a), el Reglamento de Educación Básica Alternativa (EBA) (MED, 2004b), el Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo (MED, 2005) y el Reglamento de la Ley de Nombramiento de profesores para su ingreso a la Carrera Pública del Profesorado (MED, 2008).

Dichos reglamentos internos presentan varias limitaciones en relación a la interculturalidad. Por ejemplo, el Reglamento de Educación Básica Regular restringe la EIB a zonas rurales y solo a nivel primario (artículo 72). Esto se contradice con la LGE, lo cual se puede apreciar en muchos documentos normativos al interior del MED, ya que a pesar de los cambios en la LGE, muchos de estos documentos no han sido actualizados a la nueva normativa.

En el Reglamento de Educación Alternativa, no se menciona nada en relación a la EIB, solo en relación a la necesidad de un aprendizaje en una segunda lengua. El Reglamento de Ley para el nombramiento de profesores afirma que los docentes que postulen a escuelas EIB, deben hablar la lengua materna y acreditar capacitación necesaria.

Los constantes cambios de los organismos gubernamentales, los vacíos en las políticas y la falta de concordancia que se encuentra entre las leyes vigentes y los proyectos de ley, afectan directamente el futuro de la EIB en el país. A esto se suma la existencia de una desarticulación y desinformación dentro del MED.

Asimismo, la EIB sigue siendo diseñada para escuelas rurales y polidocentes, sin ofrecer lineamientos ni recomendaciones específicas para docentes de escuelas multigrado, como lo son muchas de las escuelas rurales. Como se ha podido apreciar, las políticas existentes responden a un interculturalismo funcional, acrítico. En ningún caso existe un concepto claro de interculturalidad ni de EIB y menos aún consensuado. La interculturalidad es utilizada como slogan político, vacía de significado. Esto coincide con el discurso general que manejan los actores educativos entrevistados.

Asimismo, en las entrevistas se evidenció un desconocimiento general de las políticas de EIB por parte de la gran mayoría a excepción de los funcionarios de la DEIB. Esto evidencia que no solo existe una preocupante desarticulación y desinformación dentro del MED, sino que esta problemática se reproduce

en los diferentes niveles de funcionarios intermedios hasta los docentes y en otros entes del Estado.

En el caso de los funcionarios del MED que se encuentran dentro de la Dirección de la EBR, las políticas educativas tienen su máxima expresión en el DCN, siendo ellos los principales defensores de la interculturalidad como base para la diversificación curricular.

A su vez se evidencia una falta de actualización y coherencia normativa, lo que fomenta la desarticulación y desinformación entre los funcionarios de las diferentes direcciones del MED, creando un vacío muy grande, obstaculizando el cumplimiento adecuado de las políticas educativas. Esta idea de EIB como eje transversal del DCN, dirigida a sectores rurales e indígenas, se reproduce y tiende a generalizarse fuera de la EBR.

Por otro lado, los funcionarios de los gobiernos regionales y UGELs, manifiestan que interculturalidad es percibida como un objetivo, sobre todo en las regiones que albergan mayor diversidad cultural en el ámbito rural. De ahí que, como se ha visto en las entrevistas y en la mayoría de los documentos de política analizados, los actores suelen identificar a la educación intercultural como aquella educación dirigida principalmente a poblaciones rurales o a pueblos indígenas. Los funcionarios de la costa tienden a darle menos importancia, debido a que en la costa no tienden a prevalecer las culturas concebidas desde la mirada del “otro”. Por su parte, los funcionarios de la selva tienden a priorizar una educación que responda a su realidad, dando más peso a la interculturalidad.

Los docentes de zona rural por lo general no se encuentran familiarizados con el concepto de política educativa y desconocen las políticas de la EIB. Estos docentes tienden a pensar en normas más cercanas a su realidad como políticas, ya sea el reglamento de la UGEL o de su propia escuela.

Los docentes de la costa tampoco se encontraban familiarizados con políticas de EIB. Los docentes centran la práctica de la educación intercultural en la elaboración de estrategias para lograr la adecuación curricular a la propia realidad, sin reflexionar o tener una perspectiva crítica sobre la realidad misma en torno a la diversidad cultural y a las relaciones de poder que se han dado y se dan entre las culturas.

Es necesario que los docentes posean las herramientas necesarias para que sean capaces de mirar la educación desde una perspectiva más macro, sin restarle importancia a la educación en el aula. De esta manera serán capaces de tener una mayor participación en la elaboración de las políticas educativas.

Este desconocimiento general sobre las políticas educativas en relación a la EIB evidencia desinformación y la ausencia de un concepto consensuado y crítico en los documentos de política.

Conclusiones

Un discurso predominante y que es común en todos los actores educativos entrevistados es el discurso normativo, utilizado como justificación, sustento, ideal y fin último de la educación intercultural. Este discurso, al no estar acompañado de una perspectiva crítica, se encuentra inserto dentro de un interculturalismo funcional, el cual oculta la injusticia cultural y las relaciones de poder, pues no cuestiona el sistema y facilita su reproducción, al pretender interés en la diversidad aunque no genere cuestionamientos ni cambios estructurales.

Otro hallazgo importante se da en relación a la percepción de los actores en torno a las prácticas culturales dependiendo de su origen sociocultural. Los actores provenientes de contextos culturales hegemónicos tienen la tendencia de partir de un “centro neutral” (cultura hegemónica) desde el cual se concibe a las prácticas culturales, consideradas distintas a la cultura dominante, como parte del “otro”. Involuntariamente, los actores pertenecientes a la cultura hegemónica la “desculturalizan”, no toman consciencia de que también poseen bagaje cultural. Lo central no es la existencia del “otro”, lo preocupante es que, desde los contextos hegemónicos, esta percepción del “otro” está ligada a la desvalorización de las prácticas culturales y a la diversidad cultural percibida como un problema. Según lo analizado, esta situación podría tener como base una forma de pensamiento heredada de la colonia, la cual justificaba y garantizaba el predominio de la racionalidad europea, como única forma de conocer el mundo (Castro-Gómez, 2005). Esta teoría de la colonialidad del poder, podría explicar por qué se privilegia a una cultura sobre otras según los resultados de entrevistas realizadas.

En cuanto a la visión del DCN, a raíz de lo anterior se puede interpretar que la idea de currículo que se encuentra presente en el imaginario de la mayoría de los actores entrevistados se basa en la visión de un “otro” desvalorizado y marginalizado. El currículo, al ser un elemento desde el cual se estructuran los conocimientos que se imparten en la escuela, es percibido como reflejo de las políticas educativas. A partir de las entrevistas realizadas, existe una tendencia generalizada de los entrevistados por privilegiar los conocimientos, valores

hegemónicos y la educación desde la tradición dominante. Esto es porque en la idea de la educación intercultural como eje transversal del DCN, el concepto de interculturalidad se relaciona directamente con la diversificación del aprendizaje. Esta diversificación se reduce a la contextualización de las estrategias y contenidos, lo que implica basarse en un modelo curricular ya establecido, el cual solo debe ser contextualizado (Trapnell, 2008). De esta manera, muchos de los actores educativos manejan un discurso aparentemente inclusivo, donde el concepto de diversificación curricular funciona para pretender que se están considerando los distintos saberes y prácticas culturales. Además, reducir el entendimiento de la educación intercultural a la diversificación (contextualización) curricular, limita en todo sentido las posibilidades que abre la interculturalidad en el contexto educativo. Esto es porque se deja completamente de lado a los conflictos de poder que se podrían presentar en las relaciones culturales, sobre los cuales se podría reflexionar críticamente dentro del ámbito educativo. Incluso la misma interacción cultural, esencia de la práctica intercultural, es ignorada bajo la figura de la interculturalidad como diversificación curricular. Por ello, las políticas de educación intercultural y bilingüe deberían señalar la necesidad de currículos diferenciados, sin convertirlos en meras adaptaciones o diversificación del DCN.

Así, el currículo estaría contribuyendo a invisibilizar y evitar los conflictos culturales al pretender incluir los saberes y visiones de aquellos considerados diferentes, desde el concepto de diversificación cultural (entendida como contextualización). De ahí que esta visión de los currículos básicos vigentes estaría orientada a fomentar un determinado tipo de pensamiento y modelos de acción que responden a los intereses de la cultura dominante.

En esta línea se sugiere la necesidad de desarrollar e incorporar en el currículo capacidades que permitan establecer relaciones con los miembros de los diferentes contextos culturales, abriendo posibilidades de comprensión y comunicación entre ellas. Así se podrá revertir la idea de la diversidad cultural como un problema.

Otro aspecto que se confirma en el discurso de los actores educativos es el discurso culturalmente preservador protagonizado por algunos funcionarios intermedios y docentes, sobre todo aquellos que pertenecen a un pueblo indígena de la Amazonía. Esta forma de hacer educación, como medio de mantenimiento cultural, se centra en llevar al trabajo del aula los aspectos más característicos y visibles de las culturas. Este parece ser el camino más sencillo para trabajar las culturas en la escuela. En este sentido los docentes

entrevistados sí estarían yendo en contra de la homogenización en forma de resistencia cultural. Sin embargo, durante las entrevistas éstos se caracterizaban por ser acrílicos de la realidad y de las relaciones de poder entre culturas.

Otro resultado que es importante mencionar es que predomina un discurso de educación bilingüe sobre lo intercultural. Es necesario resaltar que el uso de la lengua materna dentro y fuera de la escuela es sumamente importante como medio de comunicación, lo cual fortalece aún más las prácticas culturales. Entonces, si se prioriza lo bilingüe sobre lo intercultural se tiende a dejar de lado el estudio de las lenguas para fortalecer y valorar las prácticas culturales y a privilegiar el uso de la lengua materna como medio para el aprendizaje del castellano.

Los discursos expuestos llevan indirectamente a pensar en la educación intercultural como un medio de homogenización menos violento o menos traumático. Esto es porque la educación intercultural y bilingüe está siendo constantemente asociada a quienes son considerados como “el otro” desde la visión dominante y deben integrarse a las prácticas hegemónicas. Frente a esto, los docentes indígenas entrevistados plantean el mantenimiento cultural, sin incluir una reflexión crítica de la situación de las culturas y relaciones de poder en la escuela. De esta manera tampoco estarían apoyando la generación de un cambio y, aunque no contribuyen directamente en la homogenización, sí estarían cooperando de forma indirecta a ocultar los conflictos, conservando la supuesta armonía entre culturas y estabilidad social, para no generar descontentos. De esta manera, las diferentes visiones de los actores en relación a la interculturalidad alimentan la idea de que la convivencia proclamada por el discurso normativo, desde un interculturalismo funcional, finalmente llevaría a la homogenización cultural manteniendo la estabilidad social en dicho proceso para no generar descontentos.

En cuanto a los documentos de política analizados, muchos reflejan una falta de coherencia al interior y entre estos. Las contradicciones más saltantes están en la LGE, porque esta afirma que la EIB debe ser para todos y en la mayor parte de las políticas, sobre todo en los reglamentos internos, la práctica intercultural se restringe a las zonas rurales, especialmente donde el castellano no es la lengua materna. Esto genera una desactualización y falta de coherencia normativa, lo cual fomenta a su vez, la desarticulación y desinformación de las políticas, tanto dentro como fuera del MED.

Además, se podría afirmar que todos los documentos de política educativa analizados fomentan el discurso normativo acrílico inserto en un interculturalismo

funcional, pues la presentan como aquel “deber ser” que se debe alcanzar, sin hacer alusión a las relaciones de poder y dominación existentes. Por ende, la mayor parte de políticas responden a visiones eurocentradas, presentes en todo el sistema educativo del país.

Asimismo, en ninguno de los documentos analizados se aclara o se precisa cómo se debe entender el enfoque intercultural (¿funcional, crítico?). La palabra *interculturalidad* parece haberse convertido en un slogan político⁸ que se usa recurrentemente, aunque no esté claro qué involucra y se continúa nombrando a la interculturalidad como un discurso políticamente aceptado, pero sin mayor contenido.

Entonces, un primer aspecto es que si bien los discursos y las funciones de la interculturalidad y de la educación intercultural y bilingüe varían según el grupo de actores, sean estos funcionarios del MED, funcionarios intermedios o docentes, lo planteado en los documentos de política educativa coincide con la mirada de la mayor parte de actores entrevistados, sobre todo de los funcionarios públicos. Esta coincidencia no es en torno a un concepto definido de interculturalidad, sino en la forma que tienen los actores educativos y los documentos de política de asumir la interculturalidad desde un discurso normativo y funcional a los intereses hegemónicos. La problemática es entonces que en ambos casos se evidencia la ausencia de un discurso más crítico de la interculturalidad en la educación. Esto da la impresión de que no hay conciencia plena del problema que se quiere combatir: la injusticia cultural. De ahí que es importante reflexionar si la EIB es en la práctica beneficiosa o solo una forma de esconder la exclusión.

Esta coincidencia entre los discursos de los actores y las políticas señala, sin desconocer los avances de las políticas en relación a la EIB, la necesidad de revisar y repensar las políticas educativas. Lo anterior implica reflexionar, dentro y fuera del Estado y la escuela, sobre los conflictos y relaciones de poder existentes entre tradiciones culturales; poner fin a la creencia generalizada de que EIB es solo un modelo educativo especial para poblaciones rurales e indígenas; apoyar y facilitar el empoderamiento de los diversos actores que no son parte de los contextos culturales dominantes; incluir otras miradas culturales sobre la educación y el conocimiento, sobre todo en el currículo; e identificar los lineamientos claves para consensuar el entendimiento de la interculturalidad en las políticas educativas de forma abierta, crítica y flexible.

Este concepto consensuado sobre interculturalidad debe ser integrado en los diversos reglamentos y políticas internas del MED, para no desvincular a la EIB del resto de la educación del país.

Además, es necesario considerar las investigaciones y aportes académicos ya existentes, así como ampliar la información sobre la situación de las diversas realidades culturales en el Perú.

Todas las sugerencias mencionadas no dejan de tomar en cuenta el complejo proceso que involucra elaborar o reformular las políticas educativas.

Se deben asumir las diferencias como base de las políticas interculturales, lo que no involucra evadir los conflictos sociales ni invisibilizar las relaciones de poder que existen y se reproducen en los encuentros culturales. Por eso, la necesidad de una perspectiva crítica para abordar la diversidad, en la que se reflexione sobre el contacto cultural, dinámico y cambiante, tomando en cuenta también el conflicto y la dominación.

Con esta investigación se espera haber contribuido a esclarecer y orientar el debate que se encuentra presente en la formulación e implementación de las políticas educativas interculturales y bilingües. Desde la perspectiva crítica, este estudio es un aporte importante para visualizar los discursos de los actores en relación a la interculturalidad, discursos que reflejan las relaciones de poder y dominación que se encuentran presentes en la sociedad peruana. Así se espera contribuir a pensar o repensar en propuestas de política consistentes y realistas, que contribuyan a revertir esta situación y generar un cambio.

Referencias

- Castro-Gómez, S. (2000). *La reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Universidad Javeriana.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). *Informe Final*. Lima: CVR.
- Congreso Constituyente Democrático. (2003). *Constitución Política del Perú de 1993*. Recuperado de <http://www.tc.gov.pe/constitucion.pdf>
- Congreso de la República del Perú. (2002a). *Ley de Bases de la Descentralización*. Recuperado de http://www.pmde.gov.pe/archivos/leyesynormas/ley_bases_descentralizacion.pdf
- Congreso de la República del Perú. (2002b). *Ley Marco de la Gestión del Estado*. Recuperado de http://www.unap.edu.pe/transparencia/portal/documentos/documento/ley_27658.pdf
- Congreso de la República del Perú. (2002c). *Ley para la Educación Bilingüe Intercultural*. Recuperado de <http://www.elperuano.com.pe/Publicacion-NLB/normaslegales/wfrmNormasLista.aspx>
- Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: CNE, MED.
- Degregori, C. I. (1999). Multiculturalidad e Interculturalidad. En *Educación y diversidad rural*. Seminario Taller, Julio 1998. Lima: MED.
- Dibos, A. (2005). *Between being and nothingness? Interculturality in Peruvian public policy. An analysis of the concept and the constitutional and executive practice*. Lima: Institute of Social Studies.
- Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. (2002). *Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación*. Lima: MED.
- Fuller, N. (2005). *Interculturalidad y políticas: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2008). *Reglamento de la Ley de Nomenclamiento de Profesores para su Ingreso a la Carrera Pública del Profesorado*. Lima: MED. Recuperado de <http://nomenclamiento2008.googlepages.com/ApruebanelReglamentodelaLey.doc>

- Ministerio de Educación del Perú. (2005). *Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/decretos/DecSupN009-2005-ED.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2004a). *Reglamentación de Educación Básica Regular*. Lima: MED. Recuperado de <http://www.spsd.org.pe/leyes/ReglamentoEducaBasica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2004b). *Reglamento de Educación Básica Alternativa*. Recuperado de <http://www.educared.edu.pe/general/legislacion/430/reglamento-de-educacion-basica-alternativa/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2003). *Reglamentación de la Ley General de Educación N° 28044*. Lima: MED. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/EducacionCalidadyEquidad.pdf>
- Quijano, A. (1999). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Lima: Centro de Investigaciones Sociales.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 11(2), 342-386.
- Rama, A. (1987). *Transculturación narrativa en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Robles, A. M. (2007). *EIB y participación social. Normas legales 1990-2007*. Lima: CARE Perú.
- Trapnell, L. (2008). *¿Diversificar o interculturalizar el currículo? Seminario Interdisciplinario "Aprendizaje, cultura y desarrollo"*. Lima: PUCP.
- Trapnell, L. (2009). *Descolonizar el saber: un reto para la educación intercultural bilingüe*. Ayacucho: VII Congreso Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Trapnell, L. & Neira, E. (2004). *Situación de la Educación Bilingüe Intercultural en el Perú*. Lima: Consultoría solicitada por el Banco Mundial y PROEBI-Andes.
- Tubino, F. (2004). Interculturalidad para todos ¿un slogan más? En *Palestra: portal de asuntos públicos de la PUCP*. Recuperado de <http://palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=98&num=1>
- Tubino, F. (2005). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Recuperado de http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf

- Tubino, F. & Zariquiey, R. (2005). *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano*. Lima: Consultoría encargada por la Dirección Nacional de EBI.
- Vich, V. (2001). Sobre cultura, heterogeneidad, diferencia. En S. López, G. Portocarrero, R. Silva & V. Vich (Eds.), *Estudios culturales. Discursos, poderes, pulsiones* (pp. 27-41). Lima: PUCP, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.
- Vich, V. (2005). Las políticas culturales en debate: lo intercultural, lo subalterno y la perspectiva universalista. En V. Vich (Ed.), *El Estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia* (pp. 265-278). Lima: IEP.
- Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Lima: Consultoría para el MED-UNEBI.
- Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y Política* (pp. 115-142). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V., Cuenca, R. & Córdova, G. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate*. Lima: MED, DINFOCAD, PROEDUCA-GTZ.
- Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jamerson & S. Zizek (Eds.), *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Buenos Aires: Paidós.
- Zúñiga, M. & Ansión, J. (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.
- Zúñiga, M. & Gálvez, M. (2005). Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta política. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y políticas: desafíos y posibilidades* (pp. 309-329). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

¿Por qué Pegan los Niños? Creencias sobre la Agresividad Infantil en un Grupo de Profesoras de Educación Inicial

Mercedes Julisa Loza y Susana Frisancho

Pontificia Universidad Católica del Perú

Mercedes Julisa Loza es Licenciada en Psicología Educacional por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Licenciada en Educación Inicial por el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Capacitadora Monitora del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente Item 02 de la PUCP. Tiene experiencia en el trabajo con infantes y se orienta a la investigación de la relación entre el docente, el clima de aula y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Susana Frisancho es Ph.D. en Psicología del Desarrollo por la Universidad de Fordham, New York. Magister en Psicología y Psicóloga Educacional por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Profesora del Departamento de Psicología de la PUCP. Se ha especializado en la relación entre la construcción del conocimiento, el desarrollo humano y la educación, con especial énfasis en el desarrollo moral y cognitivo y la educación moral.

El presente artículo se basa en el trabajo de tesis para optar el grado de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional que Mercedes Julisa Loza realizó en los años 2008 – 2009, bajo la asesoría de Susana Frisancho.

¿Por qué Pegan los Niños? Creencias sobre la Agresividad Infantil en un Grupo de Profesoras de Educación Inicial

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo explorar las creencias que un grupo de profesoras y auxiliares de educación inicial tienen sobre las conductas agresivas que presentan los niños. A través de entrevistas, se exploran las creencias de las docentes en cuatro áreas distintas: a) concepción de agresividad, b) causas probables de la agresividad, c) efectos que tienen los comportamientos agresivos en el aula y d) creencias sobre el manejo de los comportamientos agresivos. Las participantes (10 docentes y 8 auxiliares) constituían el total del personal docente de una institución educativa inicial de gestión pública, de la ciudad de Lima. La investigación muestra que las participantes tienen dificultades para definir el concepto de agresividad y atribuyen las experiencias en casa con la familia el origen de estas conductas, por lo que piensan que son los padres, y no ellas, quienes deben buscar soluciones a dicha problemática. El estudio concluye recomendando crear mayores espacios de reflexión para las docentes a fin de que se sensibilicen sobre su responsabilidad en la formación de los niños en edad preescolar.

Palabras clave: docente de preescolar, agresividad, comportamiento del alumno, educación de la primera infancia

Why do Children Hit Others? Kindergarten Teachers' Beliefs about Aggressive Behavior in Children

Abstract

This study was aimed at exploring teachers' beliefs about children's aggressive behavior. Through in depth interviews, teachers' beliefs in four different areas were explored: a) their conception of aggressiveness, b) their ideas about its causes, c) the effects that aggressive behaviors have in the classroom dynamics, and d) their beliefs about how these conducts should be managed in the classroom. Participants were 10 teachers and 8 teachers' assistants, who made up the total teachers team of a public early childhood education school in the city of Lima. Results show that participants have difficulties defining the concept of aggression. They also believe that these problematic behaviors stem mainly from home, and so, parents are viewed as the only responsible for the problems and the ones who must find solutions, by themselves. The study ends up by recommending building school opportunities for teachers to exchange ideas and reflect upon their own practice and their responsibility in the education of children in pre-school age.

Keywords: preschool teachers, aggressiveness, student behavior, early childhood education

Introducción

La palabra agresividad deriva de la palabra latina *aggressare* que significa aproximarse, atacar. El Diccionario de Lengua Española de la Real Academia Española (RAE), en su vigésima segunda edición (RAE, vigésima segunda edición), define agresividad como la “tendencia a actuar o a responder violentamente”. Cierta literatura hace una distinción entre agresividad y violencia, entendiéndose la primera como el comportamiento que causa daño físico o psicológico a otros, y la segunda como un subtipo de comportamiento agresivo que emplea de manera intencional la fuerza física para lastimar a otros, pero en general puede decirse que existe ambigüedad entre ambos términos (Postigo, González, Mateu, Ferrero & Martorell, 2009).

El comportamiento agresivo de los seres humanos es un tema estudiado desde siempre debido a las enormes implicancias que presenta para la vida en común y a los altos costos que significa para la sociedad en términos del daño material, físico y emocional que causa. Este comportamiento, que tiene tanto determinantes biológicos como ambientales (Bandura, 1986; Bandura, Ross & Ross, 1961; Raine, 2002), implica una intencionalidad de producir daño a otros, puede estar motivado por la cólera, el dolor, la frustración o el miedo, y algunas veces se manifiesta ya desde la primera infancia. El comportamiento agresivo ha evolucionado como un conjunto de adaptaciones complejas orientadas a lidiar con la competencia en un contexto en el que debemos defendernos, proteger el territorio o las posesiones, obtener recursos para la sobrevivencia o competir por oportunidades reproductivas (Archer, 2009, 1995; Manson & Wrangham, 1991; Nelson & Trainor, 2007). La literatura refiere además que la violencia interpersonal, especialmente entre hombres, es un comportamiento presente entre los seres humanos desde épocas remotas (Walker, 2001), y que ciertos patrones son comunes a los humanos y los animales no humanos (Nelson & Trainor, 2007). Sin embargo, expresados fuera de contexto (como sucede en nuestra época, cuando la mayoría de las funciones adaptativas de la agresión han desaparecido) tanto el comportamiento agresivo como la violencia pueden tener consecuencias indeseables y destructivas (Nelson & Trainor, 2007).

La psicología ha abordado el problema de la agresión de múltiples maneras. En efecto, los planteamientos para explicar el comportamiento agresivo han ido evolucionando desde teorías tales como la de Lorenz (1976), quien planteó

que la agresión surge de un instinto de lucha heredado que los seres humanos comparten con otras especies, hasta concepciones más contemporáneas que conciben la agresividad como producto de diversos factores tanto sociales, culturales y situacionales como neuroquímicos y hormonales (Aronson, Wilson & Akket, 2002; De Rivera, 2003; Discroll, Zinkivskay, Evans & Campbell, 2006; Dodge, Coie & Lynam, 2006; Gil-Verona et al., 2002).

Las investigaciones han encontrado que las manifestaciones de la conducta agresiva son distintas a través de las sociedades y difieren de sujeto a sujeto. Cuando las formas de manifestar conductas agresivas es física (golpes, patadas, etc.) suele llamarse agresión directa o agresión instrumental (Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008; Plomin, Nitz & Rowe, 1990), y se considera más propia de varones. Por el contrario, cuando la expresión de la agresión apunta a dañar las relaciones interpersonales (rechazo, exclusión de un grupo, hablar mal de alguien, etc.), se considera agresión indirecta o agresión relacional (Chaux, 2003; Murray-Close & Ostrov, 2009; Young, Boye & Nelson, 2006), la que es practicada con mayor frecuencia por mujeres. La agresión física es la forma más común de agresión en la primera infancia porque requiere menos mediación cognitiva, menos habilidades sociales y menor desarrollo del lenguaje que otras formas de agresión (Coie & Dodge, 1998; Tremblay, 2004; Tremblay et al., 1999, 2004). La investigación ha demostrado que la presencia de comportamientos de agresión física en la infancia predice problemas de comportamiento violento y no violento durante la adolescencia (Broidy et al., 2003; Nagin & Tremblay, 1999).

La educación, como proceso social que apunta a propiciar el óptimo desarrollo de las personas, no es ajena a esta problemática. Actualmente, la violencia escolar y la agresividad entre estudiantes es una preocupación mundial; el fenómeno del *bullying* (acoso o intimidación escolar) -una forma seria de agresión y violencia que tiene efectos duraderos que trascienden la etapa escolar (Furlong, Soliz, Semental & Greif, 2004; Magendzo & Toledo, 2008)- ha recibido atención mediática y ha hecho visible para muchas personas la problemática de la agresividad infantil en las escuelas, la que se considera un problema social que debería involucrar tanto a maestros como a psicólogos y otros especialistas en el tema educativo. El *bullying* es un fenómeno transcultural que ocurre en diversos lugares del mundo (Magendzo & Toledo, 2008), y si bien es cierto que es más frecuente en los niveles de primaria y secundaria que en los de educación inicial, se sabe que es en la primera infancia cuando los niños empiezan a evidenciar conductas agresivas,

siendo este el periodo crítico para enseñarles los comportamientos básicos de la interacción social y desarrollar en ellos sus capacidades iniciales de cooperación, convivencia, solución de conflictos y comunicación (Tremblay, Gervais & Petitclerc, 2008). Además, existe una fuerte correlación entre las conductas delictivas durante la pubertad y los reportes de los maestros sobre el comportamiento de los niños en edad escolar (Roa, Del Barrio & Carrasco, 2004), y preescolar (Tremblay et al., 2004) por lo que este tema tiene relevancia también para los maestros de educación inicial, especialmente cuando la literatura especializada indica que los comportamientos agresivos se dan con más frecuencia de lo que usualmente pensamos y son una realidad que se observa desde las edades más tempranas (Alink et al., 2006; Keenan, 2009; Tremblay et. al., 2004, 2008; Tremblay, 2000). Como hemos señalado líneas arriba, la agresión física durante la infancia es predictora de problemas comportamentales durante la adolescencia.

Es también relevante señalar que, aunque no es la principal causa de estrés laboral para los docentes, sí es cierto que para muchos maestros las relaciones interpersonales al interior de la escuela, incluyendo la interacción profesor–alumno y la atención a alumnos con problemas de aprendizaje y de comportamiento, constituyen importantes fuentes de tensión (Corvalán, 2005) que minan el trabajo docente efectivo y atentan contra el bienestar de los profesores. Entre otras experiencias docentes que producen malestar (por ejemplo, la poca valoración social de la profesión docente, los bajos salarios, el exceso de carga laboral administrativa, las presiones de tiempo para cumplir con sus funciones o la falta de recursos y materiales) el tener que mantener la disciplina de los niños y lidiar con sus comportamientos inapropiados tiene un lugar como factor generador de estrés (Kyriacou, 2001; UNESCO, 2005). Se ha encontrado además que la percepción que tienen los profesores del mal comportamiento por parte de los niños tiene un considerable efecto indirecto en sus intenciones de abandonar el trabajo docente, y que su eficacia en manejar los problemas de comportamiento infantil media la relación entre la percepción de dicho mal comportamiento y la fatiga mental y desgaste emocional que este les genera (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch & Barber, 2010).

Obviamente, las manifestaciones de agresividad en la infancia deben ser valoradas en función al desarrollo evolutivo de los niños, ya que algunas son propias de la edad y el momento de desarrollo por los que el niño o la niña atraviesa y no representan motivo de alarma ni son señales de patología

futura. Estudios realizados (Bierman, 2009; Keenan, 2009; Pepler, 2009) evidencian que aproximadamente a partir del primer año los niños muestran algunas conductas agresivas tales como morder, pegar o patear, las que se van incrementando hacia los 2 años (período en el que se presentaría el pico más alto), y se regulan mejor a partir del tercer año de vida debido a la maduración de las capacidades cognitivas y a las estrategias de crianza de los padres. Sin embargo, desconociendo estas características evolutivas, muchas veces los docentes etiquetan a los niños como “agresivos” cuando ante un evento estos simplemente reaccionan con conductas propias de su edad (Roa et al., 2004). Detrás de este juicio se encuentran factores como el nivel de información sobre el desarrollo del niño y las creencias que el docente ha ido construyendo sobre el tema, las que guiarán la forma en que este reaccione a las conductas agresivas de los niños dentro del aula, pues como refiere la literatura especializada, muchas veces son las creencias —y no la información consensuada y objetiva— las que llevan a los docentes a interpretar, decidir y actuar en su práctica educativa (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993).

¿Qué son las Creencias y Cómo se Forman?

Las creencias son el conjunto de información que una persona tiene acerca de un objeto, son los eslabones cognoscitivos entre el objeto y varios de sus atributos, y se basan no en teorías comprobadas sino en los juicios y evaluaciones subjetivas que el sujeto hace sobre el mundo. Las creencias juegan un papel importante para las personas, pues proveen elementos de estructura, direcciones de orden y valores compartidos. Pajares (1992) afirma que el sistema de creencias reduce las disonancias y confusiones; la gente crece cómodamente con sus creencias y estas a su vez se convierten en su *self*, de modo que los individuos son identificados y entendidos por la naturaleza de sus creencias y los hábitos que poseen. Las creencias no pueden ser directamente observadas, sino que deben ser deducidas de lo que la gente dice, se propone y hace, pues son ellas las que empujan al individuo a realizar acciones que las confirmen, reforzándolas aunque sean erróneas.

Rodrigo et al. (1993), indican que a nivel del conocimiento las personas hacen uso de las teorías para reconocer o discriminar entre varias ideas, mientras que a nivel de las creencias las personas usan la teoría de modo mucho

más práctico y valorativo, esto es, centrado en sus intereses, deseos y afectos y no en conocimientos consensuados u objetivos, para interpretar situaciones y realizar inferencias para la comprensión y predicción de sucesos. En este sentido, tal como plantea Pajares (1992), las creencias están basadas no tanto en los conocimientos objetivos que la persona tiene sobre determinado tema u objeto sino en juicios subjetivos, procesos afectivos y valorativos, intereses y gustos y en mecanismos de evaluación.

En general, las creencias se van formando mediante las experiencias de vida y la información que estas experiencias le proveen a la persona, lo que permite la elaboración de esquemas mentales (Perlman, 1985). Para Pajares (1992), mientras más temprano una creencia es incorporada en la estructura de creencias del sujeto, más difícil es alterarla; así, las creencias subsecuentemente afectan las percepciones e influyen fuertemente en el procesamiento de nueva información. Esto explica por qué con el tiempo y el uso las creencias se vuelven más fuertes y los individuos pueden mantenerlas aun cuando hayan recibido explicaciones que las contradigan.

Creencias docentes. Las creencias de los profesores pueden y deben convertirse en un tema importante de investigación, pues su práctica docente y el manejo de aula están estrechamente ligados a ellas. Como afirma Kagan (1992), las creencias están en el corazón mismo de la enseñanza.

Todos los profesores tienen creencias sobre el mundo en general y sobre la educación en particular, que funcionan como concepciones asumidas como verdaderas (Clark, 1988, citado por Pajares, 1992), las que los orientan a interpretar, planear y tomar decisiones que afectan la acción educativa. Las creencias están presentes incluso antes de haber iniciado la formación profesional, pues como se ha mencionado, los individuos van construyendo su sistema de creencias a partir de sus experiencias de vida, desde temprana edad. No obstante, las creencias de los docentes al iniciar su formación profesional se ven afectadas de manera directa por la interpretación y valoración que estos hacen de las nuevas experiencias y de sus procesos de formación como profesores (Marcelo, 2005). Leal (2005) afirma que las experiencias que los docentes tuvieron como estudiantes ya los han conducido a desarrollar ciertas creencias acerca del proceso educativo y el conocimiento, las que hacen que el adquirir nuevos conocimientos o modificar los que ya tienen pueda resultar difícil, conflictivo o amenazante según como se haya articulado su sistema de creencias pues, como se sabe, no todas las creencias tienen el mismo peso o la misma

fuerza en un mismo sujeto. En efecto, diversos autores han planteado que las creencias se organizan en un sistema en el que existen creencias centrales y periféricas; como su nombre lo indica, las primeras son centrales y prevalecen sobre las segundas cuando se filtra información, se evalúa y se toman decisiones (Haney & McArthur, 2002; Pajares, 1992; Rokeach, 1968). La investigación ha mostrado que el campo de las creencias docentes es complejo, ya que estas pueden no caer limpiamente en categorías discretas (Olafson & Schraw, 2006) pudiendo los docentes tener al mismo tiempo creencias que son a la vez generales y específicas. Además, las creencias pueden ser independientes unas de otras, posibilitando la existencia, en la misma persona, de creencias contradictorias. Esto explicaría por qué muchos docentes a nivel discursivo manifiestan una concepción determinada de las cosas pero a nivel práctico hacen exactamente lo contrario (Ministerio de Educación del Perú, 2006) sin que parezcan ser conscientes de la contradicción.

Existen múltiples estudios que parten de identificar las creencias docentes, creencias epistemológicas o creencias pedagógicas por ejemplo, para luego intervenir sobre ellas y mejorar la práctica educativa (Buehl, 2009; Leal, 2005; Kardash & Howell, 2000; Macotela, Flores & Seda, 2001; Pajares, 1992), pues existe evidencia de que no es posible el cambio educativo si el profesor no cambia también sus creencias sobre diversos temas, especialmente acerca de cómo se aprende y cómo se enseña (Gómez, Santa Cruz & Thomsen, 2007). En relación a la agresividad infantil y las creencias que los profesores tienen sobre el tema, los docentes suelen identificar ciertos comportamientos infantiles como masculinos o femeninos, y diferencian con claridad la agresión física de otras formas de agresión (Spilt, Koomen, Thijs, Stoel & Van der Leij, 2010). Se sabe también que los docentes creen que para asegurar su éxito académico es fundamental el modo que tengan de manejar las conductas agresivas en los niños (Vitaro, Brendgen, Larose & Tremblay, 2005). Debido a que el profesor concibe el éxito académico como estrechamente ligado a la disciplina escolar, la que tendría la meta de aumentar los minutos dedicados al trabajo efectivo (Woollfolk, Davis & Pape, 2006), el manejo que haga el profesor de aula de los alumnos que presenten conductas agresivas es percibido como fundamental. Dicho manejo dependerá, según Woolfolk et al. (2006), de la manera en que los profesores definieron y conciben su papel en el salón de clase.

Dado que las creencias que las personas tienen sobre el mundo influyen en la manera en que se relacionan con él y actúan sobre él (Pajares, 1992), que los

comportamientos agresivos de los niños en la escuela son una realidad que no se puede soslayar, y que las creencias docentes están a la base de lo que las profesoras hacen o no en las aulas (en este caso, su manera de afrontar el problema de la agresividad infantil y la responsabilidad que se atribuyen al respecto), en este estudio nos propusimos responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las creencias que un grupo de docentes y auxiliares de educación inicial tiene sobre el comportamiento agresivo de los niños? Para responder a esta pregunta general, establecimos como objetivos específicos los siguientes cuatro: 1) explorar las creencias de las docentes sobre el concepto de agresividad, 2) explorar sus creencias sobre las causas de la agresividad de los niños, 3) explorar sus creencias sobre los efectos que la agresividad de los niños tiene en el aula y 4) explorar las creencias docentes sobre los modos de manejar estas conductas.

Si bien se trata de un estudio de caso que explora lo que ocurre con un grupo de profesores de una escuela de educación inicial en particular, y por esa razón no es en esencia generalizable desde los criterios de un enfoque cuantitativo que demanda muestras estadísticamente representativas, consideramos que al tratarse de una institución pública similar a muchas otras existentes en el país, esta primera aproximación puede darnos luces sobre lo que podría ocurrir también en otras instituciones educativas que comparten sus características (ver Eisner, 2003). Además, dado que la mayor parte de referencias teóricas y empíricas son del extranjero, este trabajo ayuda a enfocar el tema en el Perú, donde lamentablemente contamos con muy escasa investigación sobre el mismo.

Metodología

Participantes

La selección de participantes fue intencional. Participaron 10 profesoras de Educación Inicial cuyas edades fluctúan entre los 30 y 50 años, y 8 auxiliares de educación con edades entre los 28 y 50 años, de una institución educativa inicial pública del distrito de Los Olivos, en la ciudad de Lima. Cabe resaltar que estas personas constituyen el total de la población de docentes y auxiliares del colegio. Todas las participantes, tanto docentes como auxiliares, firmaron un consentimiento informado sobre las condiciones de su inclusión en este estudio y aceptaron voluntariamente participar en él.

El 100% del personal docente tiene estudios acordes con el nivel educativo en el que se viene desempeñando. Este no es el caso de las auxiliares, ya que sólo el 25% de ellas indica tener estudios concluidos en educación inicial. Respecto a su formación profesional se aprecia que el 50% de las docentes ha cursado estudios universitarios mientras que el otro 50% lo ha hecho en institutos superiores, tanto de gestión pública como de gestión privada. En el caso de las auxiliares de educación la distribución indica que el mayor porcentaje (5 docentes, 63 % de la muestra) ha cursado estudios en institutos superiores. Respecto al tiempo de experiencia laboral de las participantes la distribución es la siguiente:

Tabla 1*Años de Experiencia Laboral de las Participantes*

Tiempo de servicio	Docentes N	Auxiliares N	Total N
De 6 - 11 años	3	3	6
De 12 - 17 años	3	1	4
De 18 - 23 años	4	4	8
Total	10	8	18

Medidas

El estudio se realizó con dos medidas, una Ficha de Datos Demográficos y una Entrevista Semi-estructurada, diseñadas ambas para esta investigación.

Ficha de Datos Demográficos. Apunta a recoger datos de filiación tales como los años de estudios, el tipo de centro de formación inicial y la experiencia laboral, a fin de conocer y caracterizar a las participantes.

Entrevista. Orientada a indagar las creencias de los docentes acerca de la agresividad de los niños. La revisión bibliográfica (Dodge et. al., 2006; Baron & Byrne, 2005; Aronson et al., 2002; Cerezo, 1997; Lorenz, 1976; Bandura et al., 1961) indica que tanto la concepción de la agresividad como sus causas han sido tema de extensos estudios, por lo que éstas fueron dos áreas que se incluyeron en la entrevista. Por otro lado, la literatura también señala como importante el clima del aula y el manejo que el docente tenga de los comportamientos agresivos de los niños en edad preescolar (Calderhead, 1996; Woolfolk, 1999). Por ello estos dos aspectos conformaron las otras dos áreas de la entrevista, por lo que el instrumento final contó con cuatro áreas de exploración:

Área 1: creencias sobre el concepto de agresividad. Son todas aquellas ideas que los docentes tienen acerca del concepto de agresividad y de las conductas que se consideran agresivas, es decir, su maneras de entender la agresividad, de conceptualizarla y establecer diferencias con otros conceptos similares, así como los modos en que reconocen (o no) conductas que podrían clasificarse como agresivas.

Son ejemplos de preguntas de esta área las siguientes:

- ¿Qué es para usted la agresividad? ¿Podría dar algunos ejemplos de comportamientos agresivos?
- Desde su punto de vista, ¿qué comportamientos muestran los niños y niñas agresivos? ¿Todos los niños que se muestran agresivos presentan las mismas conductas, o hay diferencias?

Área 2: creencias sobre las causas de la agresividad. Son las creencias de los docentes referidas a las causas de las conductas agresivas de los niños, sus ideas acerca de qué procesos o factores podrían subyacer y/o explicar el comportamiento agresivo infantil.

Dos ejemplos de preguntas de esta área son los siguientes:

- ¿Por qué cree usted que un niño o niña muestra conductas agresivas? ¿Qué lo hace agresivo?
- ¿Cuáles cree usted que serían las causas de la conducta agresiva? En su experiencia, ¿cuál sería la causa principal?

Área 3: creencias sobre las consecuencias de la agresividad. Son aquellas ideas que los docentes han construido en relación a cómo las conductas agresivas influyen en la dinámica del aula y en las relaciones interpersonales en la escuela.

Ejemplos de este tipo de preguntas son los siguientes:

- Para usted, ¿cómo influye la agresividad de los niños en la dinámica de grupo del aula?
- En relación al rendimiento, ¿cree usted que los niños con comportamientos agresivos rinden más, igual o menos que los que no presentan conductas agresivas? ¿Por qué?

Área 4: creencias sobre el manejo de estas conductas. Esta área se refiere a las ideas que los docentes tienen acerca de cuáles son las maneras más eficaces de manejar las conductas agresivas en el aula.

A continuación presentamos algunas preguntas de esta área:

- ¿Qué cree usted que un docente/auxiliar debe hacer frente a un niño agresivo? ¿Por qué?
- Cuando ha tenido un niño con conductas agresivas en el aula, ¿qué medidas ha tomado usted? ¿Cuáles han sido las más eficaces? ¿Por qué?

Procedimiento. La entrevista se construyó a partir de la revisión teórica de la literatura especializada, la que sirvió para la identificación de las cuatro áreas que se incluyen en la misma. La primera propuesta de entrevista, elaborada en función de la revisión bibliográfica y los fines de la investigación, pasó por cuatro jueces expertos que la analizaron y emitieron juicio acerca de su estructura, la pertinencia de sus áreas y la calidad de las preguntas. El formato de la entrevista que se les alcanzó a los jueces contenía las preguntas distribuidas en desorden, de tal manera que ellos debieron indicar a qué área de la entrevista pensaban que correspondía cada pregunta. Las preguntas se afinaron según las indicaciones dadas por los jueces y se eliminaron aquellas en los que dos jueces o más encontraban deficiencias.

En la generalidad de los casos la entrevista se realizó en una sola sesión, en los propios ambientes de la institución educativa. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas posteriormente. Las respuestas dadas por las docentes fueron agrupadas en categorías que se construyeron en base al análisis de contenido de las propias respuestas (no se establecieron categorías a priori); dichas categorías fueron elaboradas por la investigadora principal y contrastadas luego con la asesora que actuó como juez independiente. De esta manera se afinaron las categorías y se discutieron los criterios para las mismas hasta lograr el acuerdo respecto a su pertinencia y sentido. Respecto al proceso de entrevista, es importante señalar que a las docentes y auxiliares se les especificó las condiciones de su participación, dejando ellas constancia de su aceptación a participar de manera voluntaria mediante la lectura y firma de un consentimiento informado.

Resultados

Para una mejor lectura, organizamos los resultados siguiendo las áreas que se exploran en la entrevista. No se hace la distinción entre docentes y auxiliares porque los resultados fueron semejantes para ambos grupos.

El Concepto de Agresividad

El análisis de las respuestas a la entrevista nos indica que en general, las docentes identifican las consecuencias negativas que genera el comportamiento agresivo en las demás personas, pero no se aprecia que tengan una definición clara de lo que es la agresividad. Las respuestas muestran que, tal como refiere la literatura (Postigo et al., 2009), existe ambigüedad en los términos empleados por las docentes, que usan como equivalentes *agresividad* y *violencia*, sin hacer distinciones. Aunque en la literatura se hace una diferencia entre ambos conceptos, entendiéndose la agresividad como el comportamiento por el que se causa daño físico o psicológico a otros, y la violencia como el comportamiento agresivo que emplea de manera intencional la fuerza física para lastimar a otros (y en este sentido, todo comportamiento violento es agresivo, pero no todo comportamiento agresivo es violento) (Goetz, 2010), no se ha encontrado que las docentes se planteen estas distinciones, sin que haya diferencias en sus respuestas según el tipo de institución educativa de origen, ni el régimen (público o privado), ni los años de estudio, ni la experiencia laboral.

El 67% (12 participantes) define la agresividad como conductas negativas, reacciones que tiene una persona frente a otra, comportamientos violentos, maltratos físicos o desfogue de emociones. Por ejemplo:

La agresividad viene a ser las conductas que adquieren los niños a través de las vivencias que tienen, son conductas negativas que influyen en ellos... que tienen en su hogar o con las personas cercanas. Las conductas negativas me refiero al maltrato físico o psicológico que puedan tener en su hogar cuando el padre de familia no puede manejar situaciones y lo que hace es agredir ya sea a su esposa o a las personas que están en su entorno. Cuando el niño pega a sus compañeros los golpea, de repente las cosas las empieza a malograr a través de los golpes o movimientos toscos que pueden tener. (Docente 3, 37 años).

Comportamientos violentos de los niños... manifestaciones en forma violenta, aparatosa, para conversar, en su expresión, en su conducta, en su forma de ser, para hablar, para tratar a sus compañeros... La manifiestan pegando a sus compañeros, golpeando la mesa, la silla, maltratando a sus compañeros. Por ejemplo cuando un niño está jugando y golpea sus compañeros no los respetan, están trabajando y le rayan la hoja, o no los dejan jugar. (Docente 6, 41 años).

La agresividad es cuando el niño presenta la conducta de pelearse, de pegar. Es cuando un niño sin razón lastima a otro niño. (Docente 18, 40 años).

Es cuando en clases el niño tira las cosas, jala el pelo, pellizca o muerde, no pide permiso. (Docente 7, 40 años).

Por lo general, las participantes definen el comportamiento agresivo solamente describiendo sus manifestaciones observables, sin mayor precisión o diferenciación entre dichos comportamientos y sin hacer alusión a otros tipos posibles de conductas agresivas más sutiles o menos observables. Todas coinciden en que los niños que presentan estas conductas causan daño a otros niños o a las demás personas, aunque esta intencionalidad de causar daño no es incluida como parte de la definición, la que aparece muy general y poco precisa. Por otro lado, las docentes refieren que las manifestaciones de la agresividad son diferentes de niño a niño, reconociendo las idiosincrasias que pueden existir en este comportamiento entre las personas. Además, el 100% coincide en que las expresiones de la agresividad se manifiestan de diferentes maneras tanto en los niños como en las niñas y el 76% afirmó explícitamente que existen diferencias de género en la expresión de la agresividad, lo que va de acuerdo con lo que indican las investigaciones revisadas. Por ejemplo:

Me parece que los niños son un poquito más agresivos que las niñas. Esto sucede porque los niños ven programas de violencia, programas donde se pelean y vienen al colegio y quieren hacer lo mismo, en cambio en las niñas no. (Docente 16, 39 años).

El varón es más violento, las niñas son más cohibidas. Los varones pelean más provocan a sus compañeros, a veces que se quitan las loncheras. (Docente 11, 50 años).

Por ejemplo los niños presentan la agresividad golpeando a sus compañeros ya sea niño o niña, de igual manera los golpean ellos. En cambio las niñas demuestran su agresividad quitando algo que ellas han traído por ejemplo una muñeca que es un juguete. (Docente 5, 46 años).

Estas diferencias las explican por el trato que reciben los niños de parte de sus padres, pues mientras que a ellos se les incita a juegos más rudos y a

defenderse por sí mismos, las docentes piensan que a las niñas se les tiende a sobreproteger.

Las Causas de la Agresividad

Son dos las posibles causas de la agresividad que las profesoras identifican: las características del ambiente familiar o social (amistades, televisión, vecinos) y los aspectos biológicos ó genéticos. Es el entorno familiar el lugar principalmente señalado como fuente de observación de estos comportamientos por parte de los niños (14 profesoras, 77% de participantes), asumiéndose una postura de aprendizaje directo de la agresividad a través de la observación de comportamientos agresivos en sus familias:

La familia... la causa principal sería que el niño esté observando el maltrato de los padres... de que los padres castiguen a los niños de manera física y verbal. (Docente 2, 30 años).

Principalmente el niño es el reflejo de los padres de lo que ven en casa, si bien es cierto el niño pasa buen tiempo en el colegio, pero todo lo trae de casa lo que ha aprendido, lo bueno y lo malo, aquí corriges ciertas cosas pero todo para mi se inicia en el hogar, como ha sido tratado como ha sido educado... que él vea que dentro de su casa de repente hay agresión eso se refleja en su conducta, el entorno familiar. (Docente 14, 37 años).

Como causas biológicas se identifican las condiciones difíciles de concepción o del periodo de gestación, que los padres durante la concepción hayan estado bajo los efectos de alcohol u otras drogas, o que en el embarazo haya habido problemas en la pareja o situaciones difíciles para la madre. Por ejemplo:

Pienso que la agresividad viene cuando los padres engendran ebrios a sus niños, yo he visto muchos casos cuando sus padres eran alcohólicos, pienso que el alcohol influye mucho en el cerebro en algún nervio en el cerebro, en el hipotálamo. De padres alcohólicos los niños nacen agresivos, en mi larga experiencia siempre ha coincidido con los casos que he visto... no sé si es coincidencia pero yo siempre he visto esos casos. (Docente 1, 48 años).

Otra causa sería el sufrimiento fetal, es decir cuando la madre está gestando por múltiples razones no ha tenido un embarazo adecuado, no ha sido tranquilo, ha sido perturbado por problemas con el padre, o familiares en general, no tener dinero, en este caso el feto todo lo va asumiendo. (Docente 4, 50 años).

En la tabla siguiente se ve la variedad de explicaciones que dieron las docentes (varias docentes dieron más de una respuesta por lo que el N total es mayor que 18):

Tabla 2

Causas de la Conducta Agresiva

Causas	N	%
Entorno familiar (problemas familiares, agresión de los padres, falta de límites en casa)	14	77 %
Influencia ambiental más allá de la familia (imitación de conductas observadas en TV, el colegio o el barrio)	4	22 %
Necesidad de llamar la atención por falta de cariño	3	16%
Causas biológicas (haber sido concebido bajo los efectos del alcohol, problemas durante la gestación)	2	11%

Como se aprecia, las razones que tanto docentes como auxiliares ofrecen para explicar las causas del comportamiento agresivo de los niños son diversas y algunas incluso opuestas. Al parecer no existe una teoría sólida acerca de las causas de este tipo de comportamiento sino solamente ciertas hipótesis que funcionan a nivel de creencias pues no parecen estar organizadas de manera lógica.

La Influencia de la Agresividad en el Aula

Para las docentes, las conductas agresivas son un problema cuando se manifiestan continuamente y perturban el desempeño de las actividades en el aula (10 docentes, 56%). En segundo lugar (8 docentes, 44%), el comportamiento

agresivo es percibido como un problema por las consecuencias que podría generar tanto a nivel de daño a sus compañeros como de perjuicio para el entorno, sobre todo cuando estas consecuencias son graves. Por ejemplo, una docente explica que el comportamiento agresivo de los niños es un problema:

Cuando no se puede controlar, todo para el niño es golpe, patadas, cuando tira las cosas, cuando golpea, cuando rompe, por ejemplo está leyendo un cuento y lo rompe, o agarra algo y lo quiere destruir, está buscando qué destruir, qué jalar, garabatear, quieren garabatear el piso, parten el lápiz y lo tiran. Cuando son agresivos ellos rompen el lápiz o lo tajan, tajan y lo tiran. (Docente 6, 41 años).

En cuanto a cómo influye esta conducta en el grupo de niños, el 89% (16 docentes) coincide en señalar que los comportamientos agresivos generan distracción, alboroto y desorden en el aula, lo que impide continuar con las actividades programadas:

Tampoco se puede avanzar haciendo una actividad sabiendo que hay ese problema, si se va a hacer una actividad, tiene que ser una actividad con armonía de los niños y si hay un niño que está golpeando, está mordiendo es bien difícil, entonces mejor parar, hablar con él y si es posible que los niños observen la reconciliación que en clase se pueda dar. (Docente 14, 37 años).

Alborota a los niños pero hay que controlar a ese niño, si no te mueve a todo el salón, distorsiona el ambiente, el niño que es agresivo distorsiona el ambiente, es decir el grupo está tranquilo y el niño agresivo hace que se alborote el grupo en ese caso se tiene que poner reglas fuertes para que ese niño cambie, hay que hablarle. (Docente 6, 41 años).

En general, tanto docentes como auxiliares coinciden en que los comportamientos agresivos son distractores e influyen de modo negativo en el clima del aula.

El Manejo de las Conductas

En relación a las acciones que las docentes creen que se deberían tomar y las que ellas mismas toman para enfrentar las conductas agresivas de los niños,

el 30% de participantes afirma que la mejor alternativa radica en conversar con los padres de familia para indagar los motivos que expliquen el comportamiento del niño en clase:

Principalmente hablar con los padres para ver el origen de la agresividad, procurar que sean sinceros para poder ayudarlos de lo contrario no se puede hacer nada. (Docente 4, 50 años).

La docente primero que nada debe conversar bastante con ambos padres, para entender lo que sucede en el hogar y ayudar al niño. (Docente 7, 40 años).

Seguidamente indican que se debería conversar con el niño y buscar ayuda profesional (22% en ambos casos), principalmente de una psicóloga especializada. El 19% cree que hay que buscar estrategias dentro del aula, por ejemplo establecer normas de conducta claras, tener ocupado al niño, buscar algo agradable para distraerlo o realizar dramatizaciones para abordar el tema con los alumnos. Algunas docentes (7%) también tienen la creencia de que pueden ayudar al niño brindándole afecto, pues asumen que la necesidad de afecto está a la base de sus problemas de conducta.

Ante la pregunta sobre cuáles son las acciones inmediatas que tomaban ellas en el momento del comportamiento agresivo de un niño, se encuentra que la mayoría de docentes manifiesta dialogar con el niño y hacer que pida disculpas al compañero que agredió (42% de participantes); asimismo, está la acción de hablar con los padres sobre la conducta del niño (21 %). Como estrategias también utilizan el darle responsabilidades al niño (13%), buscar un especialista (8%), dejar que el niño se desfogue y/o dejarlo sin recreo (4% en cada caso).

Como puede apreciarse, las respuestas de las docentes muestran por un lado el “deber ser”, lo cual es distinto a lo que hacen efectivamente cuando deben enfrentar un comportamiento agresivo.

Discusión

El comportamiento agresivo en las aulas de clase se presenta desde los primeros niveles de escolaridad; como se ha visto, también se da de manera natural en la primera infancia (Keenan, 2009; Tremblay et al., 2008). En esta investigación hemos encontrado que las docentes han presentado considerable

dificultad para definir este concepto y diferenciarlo de otros afines. Muchas docentes incluyen el término *violencia* como parte de su definición y toman los términos *agresividad* y *violencia* como sinónimos. Malvaceda (2009) afirma que es frecuente la confusión entre estos términos debido a las características de sus manifestaciones; por su parte Ortega y Mora-Merchán (2000) sostienen que ambos conceptos son ambiguos y que es el contexto cultural lo que definirá a cada uno, mientras que Del Barrio (2003, citado en Postigo et al., 2009) plantea que un acto es agresivo por sus efectos y por su intención, y que la violencia se reconoce más por las consecuencias que por sus antecedentes, por lo que existen agresiones violentas y no violentas. Es evidente que esta ambigüedad terminológica y conceptual existente incluso en la literatura científica, ayuda a entender la dificultad de las docentes al definir la agresividad. Sin embargo, aun cuando no tienen un concepto claro y preciso del término *agresividad*, sí reconocen las manifestaciones de esta conducta, especialmente cuando la agresión es directa (por ejemplo, dar puñetes, pegar, arañar, jalar el cabello, morder) (Baron & Byrne, 2005) y en segundo lugar cuando es indirecta o relacional (inducir a no juntarse con alguna persona en particular o hablar mal de otras personas) (Chaux, 2003). Cabe preguntarse si la poca claridad conceptual que presentan los docentes respecto a este tema estaría influyendo en que no reconozcan tan fácilmente como agresión ciertas conductas pasivas, poco llamativas y no violentas, tales como las que se presentan en casos de agresión indirecta. De hecho, la literatura reporta que en la generalidad de los casos el bullying no es percibido como tal por los maestros de las escuelas en las que sucede (Magendzo & Toledo, 2008; Furlong et al., 2004), lo que en parte se debe a que la agresión indirecta, al ser más sutil y menos observable resulta difícil de reconocer.

En relación a las posibles causas de la agresividad, las investigaciones realizadas indican que no hay un solo motivo para que un individuo manifieste conductas agresivas; las docentes señalan también que hay más de una causa para las conductas agresivas de los niños, lo que coincide con los estudios realizados a la fecha (Baron & Byrne, 2005). Es la familia sin embargo, y las experiencias que el niño vive en ese contexto particular, la razón que priorizan como causa probable de la agresividad. La creencia común de las participantes es que “esos comportamientos vienen de casa”. Esto va de la mano con las investigaciones realizadas (Sanders & Becker, 1995, citado en Almeida, Goncalvez & Sani, 2009; Underwood, Beron, Gentsh, Galperin & Risser, 2008) que han reportado que una de las fuentes principales de adquisición del

comportamiento violento y agresivo de los niños es la familia, especialmente cuando dentro de la misma hay maltrato, lo que funcionaría como modelo para el aprendizaje por observación (Bandura, 1986). En esta línea, los estudios de Goncalves (2003, citado en Almeida et al., 2009) evidencian que la violencia en la familia está directamente relacionada con los comportamientos agresivos que los niños podrían desarrollar más tarde en la escuela. En este sentido, la percepción de las docentes sobre la importancia de la familia no resulta infundada. Sin embargo, el que hayan identificado a la familia como principal causa de los comportamientos agresivos de los niños podría llevarlas a dejar de lado la propia responsabilidad de buscar alternativas de solución al asumir que el problema es estrictamente del hogar, y que es en ese contexto -y no en la escuela- donde se deberían tomar las medidas correctivas o de prevención. Lo mismo puede decirse de su identificación de factores biológicos, usualmente entendidos como permanentes e inmodificables, como causas de la agresividad infantil. Dado que las creencias son fundamentalmente un tipo de comprensión e interpretación con la que el docente representa las situaciones cotidianas, y que estas influyen directamente en lo que el profesor hace en el aula, cuando los docentes piensan que ellos no son parte de la causa del problema o creen que tienen pocas posibilidades de ayudar a revertirlo (porque las raíces del mismo se encuentran fuera de su alcance, en contextos en los que ellos no tienen capacidad de intervención) difícilmente asumirán un rol agente y responsable para su solución.

En relación a la influencia de la agresividad en el aula, cabe preguntarse por qué se ha relativizado tanto la percepción de la agresividad al punto de considerarla un problema solo cuando es muy persistente o tiene consecuencias potencialmente fatales. Al parecer, el umbral de tolerancia a la agresividad es alto, lo que podría deberse a un efecto de desensibilización (Baron, 1974, citado en Baron & Byrne, 2005), es decir, a la exposición continua a la violencia tanto en la vida diaria como en los medios de comunicación, lo que ha originado que las personas se vuelvan poco o nada sensibles al dolor y al sufrimiento de otros y tengan una menor reacción emocional al observar conductas violentas o agresivas. Esto explicaría que las docentes reaccionen sólo cuando las consecuencias son mayores; antes de eso, las conductas agresivas son incorporadas como actos comunes o comportamientos normales, no siendo percibidos como problema. Sería interesante explorar esta hipótesis en una investigación futura.

Acerca de las estrategias para el manejo de las conductas problemáticas en aula, es importante señalar que las docentes refieren una variedad de ellas,

desde algunas muy generales y vagas como “darle amor a los niños” hasta otras más precisas como otorgarles ciertas responsabilidades dentro del aula. Si bien, por supuesto, es positivo que las docentes cuenten con diversas alternativas de intervención, también es importante señalar que las mencionadas no son necesariamente las más efectivas, ya que el “mantenerlo ocupado” distraerá al niño pero no le dará alternativas comportamentales que le permitan regularse y modificar su comportamiento. En efecto, investigaciones (Almeida et al., 2009; Aronson et al., 2002; Baron & Byrne, 2005; Chauv, 2003; Furlog et al., 2004) proponen abordar las conductas agresivas desde dos aspectos básicos: el contexto escolar, donde se puede trabajar programas educativos tales como el desarrollo de habilidades sociales (comunicación, entrenamiento de la empatía entre los alumnos, aprender a identificar emociones y manejarlas constructivamente, etc.), liderazgo, trabajo cooperativo; y el contexto social más amplio mediante la exposición a buenos modelos sociales y reglas claras para castigar las conductas agresivas. Distraerlo resulta ser simplemente una estrategia de corto plazo y no una solución efectiva al problema.

A Modo de Conclusión

En el sistema educativo, los docentes juegan un papel fundamental debido a su responsabilidad en la planificación, organización, ejecución y evaluación de las actividades educativas propuestas a los niños. Actualmente se ha puesto la mirada sobre el desempeño del docente en el aula, pues en nuestro país, como en muchos otros, la educación pasa por los momentos más críticos de las últimas décadas (Cerdá, 2004), por lo que las reformas educativas que se propongan deben tener en cuenta tanto al alumno como al docente. En este sentido, conocer las creencias de los docentes sobre distintos temas vinculados al ejercicio pedagógico resulta relevante, ya que son ellas las que los llevan a interpretar, decidir y actuar en su práctica educativa (Rodrigo et al., 1993).

Si se asume que las profesoras encargadas de la educación inicial deben estar preparadas para propiciar condiciones adecuadas para la socialización y el desarrollo de los niños, puede concluirse que la información que posean sobre el desarrollo del niño y las creencias que hayan construido acerca de la agresividad infantil son relevantes para su ejercicio pedagógico. Por período evolutivo, así como por las características de la transición hogar-

escuela por la que atraviesan los niños que inician su escolaridad, se espera que la docente del nivel inicial se encuentre más de una vez con niños que presentan conductas agresivas. ¿Cómo enfrenta esta situación? ¿De qué manera responde a ella? Pensamos que la actividad cotidiana del docente en el aula no debe ser un procedimiento meramente rutinario centrado en lo estrictamente curricular, sino una labor reflexiva que implica ser consciente de las creencias, conocimientos y capacidades que usará en cada situación específica y que orientarán los objetivos de su acción. En este sentido, y de acuerdo a los resultados de este estudio, consideramos necesario que en la formación de docentes se den mayores herramientas acerca del desarrollo del niño en general y sobre el comportamiento agresivo en la infancia en particular, y que en las instituciones educativas se establezcan espacios de reflexión que permitan contrastar las propias creencias y las de los demás, analizarlas críticamente y tomar conciencia de su impacto en la práctica pedagógica. Como se ha visto en este estudio, varias de las creencias que las profesoras y auxiliares que participaron en él tienen sobre la conducta agresiva de los niños podrían atentar contra su participación en la búsqueda de alternativas de solución a esta problemática, lo que atenta a su vez, de manera más amplia y general, contra su rol como agentes educativos reflexivos, innovadores y transformadores.

Para concluir queremos señalar que este es un estudio inicial y por lo tanto limitado. Quedan como líneas de acción futura ahondar en este tema de investigación explorando con mayor profundidad las creencias docentes acerca de la agresividad infantil e incorporando a otros grupos de profesores, de contextos y niveles educativos distintos, a fin de tener una idea más cabal y completa de este tema de interés educativo.

Referencias

- Alink, L., Mesman, J., van Zeijl, J., Stolk, M., Juffer, F., Koot, H., ... van Ijzendoorn, M. (2006). The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10-to 50-month-old children. *Child Development, 77*(4), 954-966.
- Almeida, T., Goncalvez, R. & Sani, A. (2009). La agresividad en niños que testimonian la violencia de género. *Anuario de Psicología Jurídica, 18*, 113-118.
- Archer, J. (1995). What can ethology offer the psychological study of human aggression? *Aggressive Behavior, 21*, 243-255.
- Archer, J. (2009). The nature of human aggression. *International Journal of Law and Psychiatry, 32*(4), 202-208.
- Aronson, E., Wilson, T. & Akket, R. (2002). *Social Psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 63*, 575-582.
- Baron, R. & Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. Madrid: Pearson Education.
- Bierman, K. (2009). Programas y servicios que han comprobado su efectividad para reducir la agresión en niños pequeños. En R. E. Tremblay, R. Barr, R. Peters & M. Boivin (Eds.), *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/BiermanESPxp.pdf>
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., ... Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, crossnational study. *Developmental Psychology, 39*, 222-245.
- Buehl, M. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Does it change? *The Journal of Experimental Education, 77*(4), 367-407.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.

- Card, N., Stucky, B., Sawalani, G. & Little, T. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79*(5), 1185-1229.
- Coie, J. K. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. En W. Damon (Ed. in Chief) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, 5th edition. Volume 3. Social, emotional, and personality development*. New York: John Wiley & Sons.
- Corvalán, M. I. (2005). La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. *Enfoques Educativos, 7*(1), 69-79. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Corvalan_N7_2005.pdf
- Cerdá, A. (2004). Educación emocional y transformación de la escuela pública. En J. Ansión & A. Villacorta (Eds.), *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades* (pp. 41-53). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cerezo F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar: aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales, 15*, 47-58.
- De Rivera, J. (2003). Aggression, violence, evil, and peace. En I. Wiener. (Ed.), *Handbook of Psychology* (pp. 569-598). New Jersey: Wiley.
- Discroll, H., Zinkivskay, A., Evans, K. & Campbell, A. (2006). Gender differences in social representations of aggression: The phenomenological experience of differences in inhibitory control? *British Journal of Psychology, 97*, 139-153.
- Dodge, K., Coie, J. & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. En W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 719-788). New Jersey: John Wiley.
- Eisner, E. W. (2003). On the art and science of qualitative research in psychology. En P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology. Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 17-29). Washington D. C.: APA.
- Furlong, M., Soliz, A., Simental, J. & Greif, J. (2004). Bullying and abuse on school campuses. *Encyclopedia of Applied Psychology, 1*, 295-301.

- Gil-Verona, J., Pastor, J., De Paz, F., Barbosa, M., Macías, J., Maniega, M., ... Picornell, I. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Anales de Psicología*, 18(2), 293-303.
- Gómez, V., Santa Cruz, J. & Thomsen, P. (2007). En busca del cambio conceptual del profesor en el contexto de la formación permanente. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 27-31. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art3.pdf>
- Goetz, A. (2010). The evolutionary psychology of violence. *Psicothema*, 22(1), 15-21. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=12&hid=3&sid=48b544b3-a693-49c4-83fb-9fa42cb0e50a%40sessionmgr13>
- Haney, J. & McArthur, J. (2002). Four case studies of prospective teachers' beliefs concerning constructivist practice. *Science Education*, 86(6), 783-802.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kardash, C. A. M. & Howell, K. L. (2000). Effects of epistemological beliefs and topic-specific beliefs on undergraduates' cognitive and strategic processing of dual-positional text. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 524-535.
- Keenan, K. (2009). Desarrollo y socialización de la agresión durante los primeros cinco años de vida. En R. E. Tremblay, R. Barr, R. Peters & M. Boivin (Eds.), *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/KeenanESPxp.pdf>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Leal, F. (2005). Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(5). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/803Leal.PDF>
- Lorenz, K. (1976). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. México: Siglo XXI.
- Macotela, S., Flores, R. & Seda, I. (2001). *Revista Iberoamericana de Educación OEI*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/106Macotela.PDF>
- Magendzo, A. & Toledo, M. (2008). Intimidación (bullying) en la escuela: investigaciones sobre clima y rendimiento escolar. En UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura & Ministerio

- de Educación y Ciencia, España, *II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz*. Santiago de Chile: Salesianos impresores.
- Malvaceda, E. (2009). Análisis psicosocial de la violencia, entre el conflicto y el desarrollo social. *Cuadernos de Difusión*, 14(16), 121-130. Recuperado de <http://www.esan.edu.pe/publicaciones/cuadernos-de-difusion/26/Malvaceda.pdf>
- Manson, J. & Wrangham, R. W. (1991). Intergroup aggression in chimpanzees and humans. *Current Anthropology*, 32(4), 369-390.
- Marcelo, C. (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. En G. Perafán & A. Adúriz (Eds.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debates y perspectivas internacionales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación del Perú. (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/cualitativo/estudio_cualitativo.pdf
- Murray-Close, D. & Ostrov, J. (2009). A longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. *Child Development*, 80(3), 828-842.
- Nagin, D. S. & Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and non-violent juvenile delinquency. *Child Development*, 70, 1181-1196.
- Nelson, R. J. & Trainor, B. C. (2007). Neural mechanisms of aggression. *Neuroscience*, 8, 536-546.
- Olafson, L. & Schraw, G. (2006). Teachers' beliefs and practices within and across domains. *International Journal of Educational Research*, 45, 71-84.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 305- 332.
- Pepler, D. (2009). Apoyo a niños pequeños y sus familias para reducir la agresión. En R. E. Tremblay, R. Barr, R. Peters & M. Boivin (Eds.), *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/PeplerESPxp.pdf>

- Perlman, D. (1985). *Psicología Social*. México: Interamericana.
- Plomin, R., Nitz, K. & Rowe, D. (1990). Behavioral Genetics and Aggressive Behavior in Childhood. En S. Miller & M. Lewis (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 119-133). New York: Plenum.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. & Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Raine, A. (2002). Annotation: The role of prefrontal deficits, low autonomic arousal, and early health factors in the development of antisocial and aggressive behavior in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 417-434.
- Real Academia Española (s. f.). *Diccionario de la Lengua Española. Vigésima segunda edición*. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Roa, M., Del Barrio, M. & Carrasco, M. (2004). Comparación de la agresión infantil en dos grupos culturales. *Revista de Psicología*, 22(1), 29-43.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spilt, J. L., Koomen, H., Thijs, J. T., Stoel, R. D. & Van der Leij, A. (2010). Teachers' assessment of antisocial behavior in kindergarten: Physical aggression and measurement bias across gender. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 129-138.
- Tremblay, R. E. (2004). Decade of behavior distinguished lecture: Development of physical aggression during infancy. *Infant Mental Health Journal*, 25, 399-407.
- Tremblay, R. E., Gervais, J. & Petitclerc, A. (2008). *Prevenir la violencia a través del aprendizaje de la primera infancia*. Recuperado de http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Tremblay_ReporteAgresion_SP.pdf
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., ... Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), 43-50.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24, 129-141.

- Tremblay, R. E., Japel, C., Pérusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M. & Montplaisir, J. (1999). The search for the age of "onset" of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behavior and Mental Health, 9*, 8-23.
- Tsoulopas, C., Carson, R., Matthews, R., Grawitch, M. & Barber, L. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology, 30*(2), 173-189.
- Underwood, M., Beron K., Gentsch, J., Galperin, M. & Risser, S. (2008). Family correlates of children's social and physical aggression with peers: Negative interparental conflict strategies and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development, 32*(6), 549-562.
- UNESCO. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S. & Tremblay, R. E. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 617-629.
- Walker, P. L. (2001). A bioarchaeological perspective on the history of violence. *Annual Review of Psychology, 30*, 573-596.
- Woolfolk, A., Davis, H. & Pape, S. (2006). Teacher knowledge and beliefs. En P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 715-737). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. México, D. F.: Prentice Hall.
- Young, E., Boye, A. & Nelson, D. (2006). Relational aggression: Understanding, identifying and responding in schools. *Psychology in the Schools, 43*(3), 297-312.

El Colegio Analizado desde Abajo: una Mirada desde los Estudiantes. Una Aproximación hacia las Instituciones Educativas Rígidas y Anómicas

Jerjes Loayza Javier

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Jerjes Loayza Javier es Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Bachiller en Derecho y egresado de la Maestría de Sociología con mención en Estudios Políticos en la Universidad de Nacional Mayor de San Marcos. Investiga temáticas relacionadas a la cultura juvenil, publicando artículos en el Perú y el extranjero en torno a las tecnologías lúdicas, la violencia doméstica, la participación política y la educación. Actualmente investiga las resignificaciones de lo político en las simultaneidades juveniles.

Agradezco el financiamiento que recibí del Consejo Superior de Investigaciones, de la Universidad Mayor de San Marcos en el año 2007, como producto de ocupar el primer lugar del concurso de proyectos de Tesis a nivel de la facultad de Ciencias Sociales. Por otro lado, la investigación que aquí formulo, ha sido posible gracias al apoyo de diversas personas: a Tirso Molinari Morales, mi asesor de tesis, quien en todo momento con suma paciencia y dedicación estuvo a mi lado. A mis profesores: Mercedes Giesecke, Guillermo Nugent, Jaime Ríos Burga y Cesar Augusto Espinoza. A Javier Vega, con quien tengo la suerte de debatir constantemente problemáticas sociales diversas. A Verónica Venturo por retroalimentar mi proceso elucubrador con sus opiniones y críticas diversas. A Manuel Loayza, de quien aprendí el placer de la constancia. A Consuelo Javier, quien me instruyó en la responsabilidad. A Jesús Loayza de quien emule el ímpetu por la creatividad. A toda mi familia por estar siempre conmigo.

El Colegio Analizado desde Abajo: una Mirada desde los Estudiantes. Una Aproximación hacia las Instituciones Educativas Rígidas y Anómicas

Resumen

Se propone en el artículo un análisis del mundo de la vida cotidiana de los alumnos, para comprender el impacto de los mecanismos educativos de la institución escolar en las interacciones juveniles y sus consecuentes resignificaciones. Dicha investigación se realizó en dos colegios ubicados en la comunidad autogestionaria de Huaycán, en Lima. Se encontrarán dos tipos de instituciones educativas. Por un lado la institución anómica que pierde el poder disciplinario sobre los alumnos, gracias a las estrategias de éstos para hacer del colegio un lugar libre, dentro de sus perspectivas lúdicas que no tienen mayor relación con fines académicos. Por otro lado se propone a la institución educativa rígida que, a diferencia de la anterior, dificultará la socialización de sus estudiantes gracias a su organización panóptica y rasgos totalitaristas. Ambos casos demuestran cómo los alumnos emplearían una serie de estrategias para desarrollar intenciones y emociones opuestas a las oficiales adulto – céntricas. Establecerían un mundo cotidiano con valoraciones propias, apartándose de cualquier tipo de presión escolar que pretenda cohibir ciertas interacciones lúdicas, todo ello en un contexto de pobreza y violencia doméstica.

Palabras clave: disciplina escolar, proceso de interacción educativa, adaptación del estudiante, delincuencia juvenil, autoridad del docente

The School Analyzed from its Bases: A Student Perspective. An Approximation towards Rigid and Anomic Educational Institutions

Abstract

In this article we propose an analysis of the world of the students' everyday life, to understand the impact of the mechanisms of the educational institution in the students' interactions and its subsequent resignifications. This investigation was carried out in two schools located in the community of Huaycan, in Lima. We propose there are two types of educative institutions. On the one hand we have an anomic institution that loses disciplinary power over the students, due to the students' strategies to make the school a fruitful place coherent with their ludic perspectives. On the other hand we have a rigid institution that will difficult students' socialization due to its panoptic organization and traces of totalitarianism. Both cases demonstrate how students will adopt a series of strategies to deliver different intentions and emotions, opposed to the adult-centric ones. They would establish an everyday world of their own values, independent of the vertical scholarship that inhibits their ludic ambitions, in a context of poverty and domestic violence.

Keywords: school discipline, educational interaction process, student adjustment, juvenile delinquency, teacher authority

Definición de Objetivos

Con esta investigación se busca comprender el impacto que generan los mecanismos disciplinarios y de control educativos, tanto desde los profesores como desde los auxiliares, en la vida estudiantil. Para ello se analizan las estigmatizaciones y estereotipos creados por éstos, y de qué forma interactúan dichos discursos y acciones sobre los estudiantes. Se exploran dos instituciones educativas, las cuales se caracterizan por tener índices de pandillaje polarizados. Una de ellas tendrá el mayor índice y la otra tendrá el menor índice de pandillaje. Las denominaciones con que se tipifican ambas instituciones parten de la comprensión de las valoraciones estudiantiles. En resumen, se exploran las prácticas e imaginarios estudiantiles para la interpretación de realidades educativas que se diferencian no sólo en sus resultados, sino en las tecnologías que emplean para educar a los alumnos.

Orientaciones Conceptuales

Los supuestos teóricos son los siguientes: la complejidad, para comprender los diversos fenómenos sociales que se suscitan en los actores, es producto de un mundo social que muestra una estructura multiforme (Schütz, 1993). La riqueza de los resultados de la investigación se halla en lo que Morin (1999) designaría como complejidad organizacional y no en su materia constitutiva. El ejercicio exploratorio desarrollado plantea actores socialmente moldeados y, al mismo tiempo, vitalmente constructores de su realidad social desde esa particular visión que se cristaliza simbólicamente en la interacción y que influye así en sus relaciones sociales (Molinari, 2002). A través de la teoría interaccionista se podrá comprender la capacidad del estudiante para escoger alternativas al discurso educativo o al menos para intentarlo, por lo cual el concepto de gestión será clave: la persona gestiona su vida (Guasch, 2002). Dos autores son importantes para la comprensión de los actores en su constante interacción: Mead (1990) y Goffman (2001). La fenomenología, por su parte, permitirá ir más allá de una perspectiva explicativa, para aproximarse a la comprensión desde el mundo de la vida de los actores. Lo que hará peculiar al mundo de la vida es que se refiere al mundo percibido por el ser humano en la actitud natural, y no por el científico (Martín, 1993).

La investigación concibe las interacciones estudiantiles clandestinas fuera del discurso educativo oficial como una alternativa desde la óptica de sus protagonistas, de su “yo”, del “nosotros” que busca un espacio dónde desenvolverse y desembocar su expresividad (Mead, 1990). Para ello se establecerá un mundo “nosotros”, integrado por los diversos mundos de la vida juvenil estudiantil, y un mundo “ellos”, integrado por profesores, auxiliares y demás autoridades educativas. Si bien se pueden vislumbrar mundos “nosotros” y mundos “ellos” al interior de los propios estudiantes o de las autoridades educativas, el cisma existente entre los empoderados educativos y los dirigidos es patente y significativo. En este mundo “nosotros” el período de margen o de *liminalidad transicional* (Turner, 1970) será un estado por el cual el estudiante deberá decidir, aprender y experimentar a través de múltiples matices y resignificaciones.

En cuanto al marco teórico para comprender las instituciones educativas, las consideraciones de Foucault (2004) permiten comprender el sometimiento institucional educativo más allá de la coacción física, un tipo de sometimiento que no se obtiene solamente por la violencia. La disciplina educativa podrá obrar sobre elementos materiales y a pesar de todo eso no ser violento; será calculador, organizado, técnicamente reflexivo, sutil, y sin embargo permanecer dentro del orden físico. Esta tecnología estará compuesta de elementos y de fragmentos, utilizará herramientas y procedimientos inconexos, a pesar de la coherencia de sus resultados no será sino instrumentalización multiforme. Las instituciones educativas rígidas recurrirán a ellas, utilizando, valorizando e imponiendo algunos de sus procedimientos: se trata de una microfísica educativa del poder. En esta microfísica, el poder se concibe como estrategia (y no propiedad). A los estudiantes se les vigilará, se les educará y se les corregirá. Estamos ante un poder disciplinario que se debe al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, a través de una serie de tecnologías múltiples y entrecruzadas. Por su parte Goffman (2001) propone en las instituciones totales características que se asemejan a las ambiciones de una institución educativa rígida. Ésta buscará en todo momento fabricar nuevos individuos mediante procesos de despojo y un sentimiento de culpa constante. Se propiciará la pérdida de autodeterminación, prevaleciendo siempre el sistema jerárquico y autoritario educativo, logrando la sumisión mayoritaria en los alumnos, quienes caen en un sentimiento de desposeimiento.

Por el contrario, una institución educativa anómica no llega a establecer ese tipo de relaciones con los alumnos debido a la carencia de autoridad ante éstos. Esta anomia será evidente en el rechazo manifiesto a las normas institu-

cionales. Merton (1992) explica la anomia como producto de cierto estado de confusión en el que un grupo se encontraría sometido al antagonismo entre sistemas de valores, que pululan liminalmente entre el discurso institucional educativo y los discursos de estudiantiles juveniles. Ello produce cierto grado de inquietud y la sensación de separación de la institución educativa, de su credibilidad y su legitimidad. Sin embargo esta anomia no se vuelve aguda, al punto de la desintegración de los sistemas de valores que daría por resultado angustias pronunciadas. Ello se debe por un lado a que los estudiantes poseen sus propias valoraciones etarias y grupales; por otro lado, estas creencias y discursos no están escindidas de lo oficial y aceptado en la vida institucional educativa, sino que conviven de forma liminal, es decir inter estructural. De este modo el grado en que la tradición, las costumbres y los controles institucionales están eficazmente unificados con los objetivos que ocupan un lugar elevado en la jerarquía de los valores instituidos, como indica Merton, no es del todo logrado, pues los objetivos de los estudiantes son diferentes de los que la institución educativa desearía de ellos y los controles institucionales no poseerán, por ello, suficiente poder sobre ellos.

Metodología

Se utilizó el modelo conceptual inductivo, debido a que la investigación es de naturaleza exploratoria, insertándose en un proceso de descubrimiento que parte de la observación a los datos, luego a la hipótesis y finalmente la teoría (Mejía, 2003). Se trata de un ejercicio exploratorio de actores socialmente moldeados y, al mismo tiempo, vitalmente constructores de su realidad social desde esa particular visión que se cristaliza simbólicamente en la interacción y que influye así en sus relaciones sociales (Molinari, 2002).

La investigación se realizó en dos colegios de educación pública. Si bien las denominaciones, tanto de colegio rígido como anómico se adoptaron una vez realizado el trabajo de campo, las condiciones a priori para elegir los colegios se pueden ver en la Tabla 1.

Se utilizaron estrategias metodológicas cualitativas. Entre las técnicas de investigación elegidas está la observación participante, la cual refiere una forma específica de investigación de campo en la que el investigador toma parte como actor de los acontecimientos que estudia (Maffesoli, 1993). Se presenciaron clases estudiantiles al interior del colegio, momentos lúdicos como los partidos de fútbol, vóley, recreo, etc. Al haber siempre un modo de

Tabla 1*Características de los Colegios Elegidos*

Colegio	Ubicación y Riesgo	Cantidad de alumnado	Riesgo y violencia (categoría de mayor importancia)	Discurso institucional	Estigmatización
Institución educativa anónima	Zona de alta peligrosidad. En los alrededores se producen luchas callejeras entre pandillas.	Un aproximado de 4000	Desde el punto de vista de los pobladores, tiene la mayor cantidad de estudiantes pandilleriles.	Discurso formal educativo nacional.	Considerado por los pobladores como uno de los colegios peor organizados de Huaycán.
Institución educativa rígida	La zona no tiene la peligrosidad de otras zonas, sin embargo no deja de ser peligrosa durante las noches.	Un aproximado de 800	Considerado con el menor índice de pandillaje.	Discurso que privilegia en la fe y los valores religiosos y éticos.	Elogiado por la población gracias a su organización efectiva, siendo parte de una amplia red educativa en el país.

interactuar con los otros y de acceder al nicho cultural¹, se buscó superar la condición de forastero² del investigador. Se decidió encarnar a un encuestador informal que no tenía nombre ni institución definida, siendo un joven sin mayores ambiciones que las de conversar en las inmediaciones de un colegio. Se utilizó asimismo entrevistas a profundidad, que buscaron que el estudiante exprese libremente sus motivaciones, creencias, sentimientos, estilos de pensamiento, imaginarios y concepciones ligadas a su vida cotidiana. La entrevista se realizó con un cuestionario semi estructurado, sin preguntas totalmente definidas, porque ello conllevaría a cerrar el habla, convirtiéndose en un enrejado unidimensional (Ibañez, 1986). Fueron un total de 10 entrevistas para cada sexo en el colegio de mayor alumnado y 5 entrevistas para cada sexo del colegio de menor alumnado. Se entrevistó a 5 docentes en cada colegio. Asimismo a todos los auxiliares (6 en total) en el colegio de mayor alumnado y al único auxiliar del colegio de menor alumnado. La muestra alcanzó el

1 Tal nicho cultural puede ser el de persona adoptada, el de huésped o incluso el de enemigo. (Guasch, 2002).

2 Para Shütz (1974) el forastero que visita por vez primera un determinado ámbito de investigación, es un hombre "sin historia", que podrá sólo acceder al presente y futuro del grupo como máximo, pero jamás al pasado.

punto de saturación gracias a la ayuda de algunos auxiliares y profesores que facilitaron la elección de los alumnos, de acuerdo a sus tipologías y características. Los estudiantes elegidos para la investigación tenían entre 13 y 17 años y eran del turno mañana y turno tarde en la institución educativa anómica, y del turno tarde en la institución educativa rígida, debido a que allí sólo existe un turno. La naturaleza exploratoria propuesta permitió detectar rasgos y tendencias de mentalidad colectiva en el pensamiento y en las actitudes de jóvenes socialmente representativos de Huaycán.

El trabajo de campo fue realizado en nueve meses. Las visitas fueron de tres días a la semana como mínimo. Se crearon relaciones amicales con alumnos y alumnas. Es aquí donde merece especial atención el etnométodo. Éste se refiere a la lógica de sentido común que utilizan cotidianamente los actores, que les permiten vivir juntos, incluyendo a la particularidad de sus conflictos, y que rigen las relaciones sociales que mantienen (Coulon, 1998). Se buscó en todo momento tener consigo una importante suma de espontaneidad garantizando en todo momento una relación en la que el interlocutor se explaye en una diversidad de temas que a veces parecería apartarse de los objetivos, pero que permitían enrumbarse paulatinamente a las preguntas en un diálogo complejo, que buscaba por encima de todo otorgarle una naturalidad cotidiana a la conversación. Se pudo recoger información muy rica y diversa que abarcó todas las distinciones y diferenciaciones de claudestinidad gracias a la indexicalidad empleada en todo momento. Ésta se refiere a todas las circunstancias que rodean a una palabra, a una situación (Coulon, 1998).

Encontrar el momento indicado y el lugar indicado son dos circunstancias esenciales a considerar. En un inicio las autoridades educativas aconsejaron utilizar un aula para hacer las encuestas y entrevistas, pero ello habría significado un enclaustramiento del individuo. Las aulas, al poseer una carga emocional negativa para el alumno, impedían un clima de confianza. Se prefirió encuestarlos en el patio, permitiendo que el entrevistado elija el lugar exacto. El momento indicado para las entrevistas era por lo general el curso más “aburrido” para ellos, de este modo las encuestas y entrevistas significaban una salida del “aburrimiento”, relajarse y olvidar las tensiones en un momento catártico. Cada pregunta propuesta buscó compartir una historia, una anécdota, una aventura, un pequeño secreto que despierte risas e introspección en ambos.

El poblado elegido para la investigación fue la comunidad autogestionaria de Huaycán, la cual cuenta con más de 60 000 personas, ubicada en la ciudad de Lima; esta comunidad nació en medio de la violencia política, por lo que fue

marcada en sus inicios y en su constitución por Sendero Luminoso, que dejó un rastro de violencia estructural en la comunidad, provocando una situación constante de miedo e inseguridad. A ello se le suma la violencia doméstica y la pobreza que asolan a las familias. Asimismo es una comunidad que posee un alto índice de delincuencia juvenil, y que según sostienen sus pobladores, encuentran en las pandillas la peor amenaza. En la investigación se evitó en todo momento idealizar a la comunidad de pares como si se tratara de una instancia de socialización impoluta, transparente, de buenas voluntades, y a su vez se evitó satanizarla.

Discusión de Resultados

A continuación se explicitarán los resultados a partir de la identificación exploratoria de dos instituciones educativas, la anómica y la rígida. El primer eje de análisis serán los estudiantes y sus respectivos mundos de la vida. Asimismo se analizará cómo la anomia y la rigidez institucional educativa en cada colegio influyen en los mundos de la vida estudiantiles. Finalmente el tipo de interacción estratégica será un eje importante para comprender los discursos y comportamientos estudiantiles y su relación con los discursos educativos respectivos.

El Caso de la Institución Educativa Anómica

Dicha institución alberga cerca de 4000 alumnos. El nivel académico secundario está dividido en dos turnos, cada uno de ellos posee un total de cinco aulas por grado académico. Sobre el colegio recae un estigma muy remarcado: en su mayoría los alumnos son vistos por la comunidad como pandilleros.

Los pandilleros se ocultaban muy bien entre el alumnado, siendo necesario el uso de informantes claves para su identificación por parte de las autoridades. Ello otorgaba una gran pista, no eran pandilleros ordinarios o unos transgresores típicamente reconocidos, eran alumnos que sabían cómo actuar en determinados contextos y de los cuales se tenía diversas noticias de faltas fuera del colegio. Esta facilidad de contextualizar su comportamiento se debería a la interiorización de valores y normas contradictorias entre sí—la del colegio y la familia y la de los pares pandilleriles. Así, estos jóvenes se servían de lo que Recasens (1999) denominó *comportamientos situacionales*: unos para el ámbito en donde rigen la presión y el control social, y otros para

el vecindario y entornos subrepticios de pares. Para comprender las diversas interacciones que suscita el espacio institucional del colegio estatal, es necesario verlo desde tres mundos de la vida cotidiana, los cuales no dejan de relacionarse constantemente: el de los profesores, el de los auxiliares y el de los alumnos. Cada uno de éstos posee una complejidad que multiplicaría sus mundos de la vida.

Mundo de la vida de los profesores en interacción con los alumnos. La institucionalidad educativa se caracteriza por docentes que establecen una relación vertical con los alumnos. Foucault (2004) hablaría de cierto monopolio del conocimiento en el que tanto el dictado de clases como la evaluación no permiten legitimar al alumno a tomar el sitio del maestro una vez aprobados los exámenes: se administra conocimiento ininterrumpidamente. La institucionalidad educativa tiende, así, a establecer un poder simbólico, una relación maestro – discípulo basada en un poder fáctico al momento de colocarles una calificación, por lo que no necesitaría emitir signos de su potencia, ni imponer por la fuerza una marca a sus sometidos, los mantiene en un mecanismo de objetivación (Foucault, 2004).

Sin embargo en el colegio objeto de investigación no siempre el profesor puede desarrollar dicho poder en el aula, y menos aun cuando no ha sido mínimamente legitimado por los alumnos, que demuestran una gran capacidad adaptativa ante la adversidad de situaciones. Por ejemplo, en el caso del taller de ebanistería el profesor ha perdido la facultad de calificar a los alumnos ante el chantaje que estos le imponen, siendo por ello el taller de hombres el que cuenta con más evasiones: de un total de 20 alumnos, apenas ingresan a las prácticas aproximadamente 5. Los evasores utilizan su tiempo libre para jugar fútbol en horas de clase o deambular sin rumbo por los patios de la escuela buscando pares con quienes establecer un diálogo. Esto no se debería solamente a la carencia de recursos económicos para comprar materiales, sino a una forma de evadir responsabilidades y generarse oportunidades lúdicas, fuera del sofocante claustro que puede representar un aula o bajo la vigilancia de un profesor para un alumno.

El respeto es tan austero que el profesor debe defenderse de las agresiones verbales de sus alumnos respondiendo en el mismo tono: una agresión se responde con otra agresión, retroalimentando el proceso de conflicto entre ambos. En este contexto, la enseñanza de un oficio es difícil tanto para el profesor como para un alumno. Éste quiebra el lineal y monótono horario escolar, abandonando las aulas para acudir al patio. El último recurso del pro-

fesor sería desaprobarlos, que es el único bastión que le otorga poder sobre los alumnos, con lo que los alumnos se sentirían en la obligación de obedecer. Pero la respuesta de un alumno es difícil de rebatir: el alumno chantajearía al profesor, acusándolo de pedirle dinero, el cual se justificaría en la compra de materiales para el curso. Para evitar malentendidos con padres de familia o con directivos, el profesor muchas veces aprobará al alumno.

En el caso del taller femenino de costura y vestido, las alumnas dejan de participar haciendo alusión a su impedimento económico. Son 17 las alumnas en el taller e ingresan apenas 5, el resto evade el curso. Existen casos más extremos de evasión en este taller: para no perder la oportunidad de aprovechar las clases, las alumnas piden al auxiliar permiso para ir a comprar los materiales en algún mercado cercano. Regresan al colegio apenas media hora antes del fin de las clases, sin haber comprado nada, con el pretexto de no haber encontrado lo que la profesora del curso les pedía. Tanto hombres como mujeres crean una forma de reforzar las relaciones con sus pares y evitar enfrentar la realidad de talleres que les obligaría a pensar sobre qué harán en un medio laboral tan caótico e injusto como el de Huaycán.

En una sección del primer año de secundaria del turno tarde, en una de las aulas más problemáticas para los profesores, los alumnos administran en diversas ocasiones el manejo de ésta. El menosprecio por el curso y por el profesor es muy claro, siendo nulo el poder del docente sobre los estudiantes. Las calificaciones que antaño le otorgaba un manejo sobre ellos, pierde su valor una vez más. A los estudiantes les importa más sus actitudes lúdicas junto al resto de pares, así como disfrutar de las distracciones ajenas al curso burlándose del profesor. El profesor es consciente de esta situación y de una forma tácita no se enoja, hace su trabajo calmado, no les presiona para que aprendan. Los alumnos, enterados de esta actitud, tampoco excederán sus actitudes en clase, existiendo una especie de acuerdo entre ambas partes. Acudimos al descentramiento de la producción de conocimientos, antes ejercida por padres y maestros, quienes eran la fuente del saber y del conocimiento del mundo, cumpliendo la función de interpretarlo y hacerlo inteligible para los hijos (Macassi, 2001). La autoridad del profesor es apenas superficial, ha perdido el control sobre los alumnos, sólo desea finalizar la clase sin mayores inconvenientes. Por su parte los alumnos generarán para sí espacios de entretenimiento, alejados de un aula que los cohíba, de un profesor al cual no respetan y de un curso al cual han perdido interés, en el caso de que alguna vez lo hayan tenido.

La evasión no significa que los alumnos declaren su molestia por tener profesores que los aburran o a los cuales no respeten, muy por el contrario les

agrada una situación en la que se sientan empoderados. Algunos de los profesores recurrirán a los golpes ante la imposibilidad de controlar a los alumnos. Su misión como profetas del conocimiento se desvanece, la relación con los alumnos es puramente de compromiso tácito, de un transcurrir de las horas en el que los profesores lo toman tranquilamente, resignados a cumplir con los compromisos académicos sin enojarse con casos aparentemente perdidos, o descargan sobre los alumnos su impotencia, y los persiguen con una correa o los golpean con objetos tales como una regla o un puntero –transformando la dimensión didáctica de esos objetos para convertirlos en armas de violencia física. Así, sus clases no cumplirían, en su mayor parte, con el objetivo institucional de educar. Los alumnos dividirán a los docentes en dos tipos. Por un lado los “criticones”³, que les exigen y les desean imponer un estilo de hacer las cosas, los que les gusta “gritar por las huevas”⁴, que los golpean y amenazan. Por otro lado, los “chéveres” que ayudan a aprobar a los alumnos, que no les exigen demasiado porque desde su perspectiva sostienen que perderían el tiempo o que les implicaría un desgaste de energías muy grande. Existen alumnos que debido a esta situación sufren la anomia que acarrea un aula sin un profesor legitimado en su función.

Mundo de la vida de los auxiliares y su relación con los alumnos. A la relación entre profesores y alumnos se le debe sumar la no menos importante relación con los auxiliares. A diferencia de los profesores, los auxiliares construyen una relación de poder diferente, ellos no tienen conocimiento que impartir, su rol se limita a que estén en un perfecto estado de orden y disciplina, aun a costa de la violencia física. Su monopolio no es más que del orden, a diferencia del profesor quien además administra conocimiento. Hay todo tipo de formas de emitir su signo de poder, que tiene cierta tendencia a percibirse como un rol carcelero de escuela secundaria. Uno de ellos bautizó a una vara de madera de 50 centímetros como “panchito”, haciendo alusión indirecta al órgano viril masculino. La dimensión fálica que toma este objeto le otorga mayor poder, y más aun al provenir de un hombre, que impone la disciplina a través de la violencia masculina con fines institucionales.

Existen los auxiliares que imponen su poder a través del miedo. Aquel que lleva consigo una inmensa regla administra el orden institucional vía una herramienta educativa, transformada en una tecnología que “corregirá” a los

3 Categoría propuesta a partir de los testimonios literales de los alumnos.

4 Obtenido de una entrevista a profundidad con un alumno del cuarto año de secundaria.

alumnos. Por otra parte están los auxiliares que renuncian a un signo para imponer su poder. En esta tipología tenemos el caso de una auxiliar femenina, cuyo poder radica en su hermetismo, ya que a diferencia del resto de auxiliares no otorga ninguna concesión a los alumnos. Este hermetismo se ve alimentado de los prejuicios estereotipadores con que trata a los alumnos, radicalizando su opinión acerca de ellos. Justifica su actitud en no otorgar confianza alguna a los alumnos ya que considera que éstos perderían el respeto hacia ella, provocando la caducidad del auxiliar en el manejo del poder disciplinario. Los jóvenes estudiantes son estereotipados como carentes de una iniciativa propia, al querer que “todo se les haga”; a los ojos del auxiliar son incapaces de solucionar sus propios problemas, incluyendo ánimos de resiliencia. Tal perspectiva deja de lado la capacidad de los alumnos por formular una serie de salidas a la opresión educativa que ellos sienten sobre sí, resignificando su propio mundo a pesar del contexto desalentador, prueba de ello es la “evasión”.

Los auxiliares son ajenos al mundo personal de los alumnos, sin embargo uno de los auxiliares, en claro contraste con el resto, posee una cercanía hacia la vida cotidiana de los alumnos, convirtiéndose en un agente de socialización ambiguo. A diferencia del resto, es capaz de ser amigo de los alumnos y alumnas, irónico y duro a la vez con ellos. A sabiendas de que algunos alumnos escapan de los talleres, o que tienen un sinnúmero de pretextos para revolotear por el patio, el auxiliar les presta la radio y les permite que estén en un pequeño auditorio, ya que en cierta ocasión un alumno había golpeado con un tubo metálico a otro compañero (ambos formaban parte de un grupo de adolescentes del segundo grado de secundaria que deambulaban por los patios sin tener que hacer); este tubo sólo arañó la frente del alumno: siendo consciente de la culpa que tendría dicho auxiliar, por estar aquellos alumnos a su cuidado y a sabiendas del descontrol en el que caen muchas veces, propone soluciones a corto plazo que permitan neutralizar la liminalidad violenta en los alumnos.

Facilita su trabajo otorgando a los alumnos ciertas posibilidades, pero no las suficientes para que hagan lo que quieran. En una ocasión alentó a un grupo de *evadidos*⁵ a que jueguen fútbol⁶. Este auxiliar es consciente no sólo de las constantes prácticas de violencia y astucia estudiantil. Es consciente

5 Es el término que se utiliza para denominar al alumno o alumna que evade un curso.

6 Ésta es una forma muy conocida de neutralizar la violencia y la drogodependencia. Son conocidos los spots publicitarios que dicen “un deportista más es un drogadicto menos”.

de sus límites como autoridad educativa, así como de la necesidad de ceder a ciertas prácticas típicamente juveniles que proporcionen a los alumnos un marco de libertad de acción. En una ocasión un colega de otras secciones le advirtió que dos alumnos estaban peleándose, a lo que el auxiliar contestó “¡Estamos en la semana de la juventud, se han pegado pe! ¿Y?”. Sabe otorgar y ceder frente a la indiferencia de otros profesores y la dureza de algunos auxiliares. La interacción de significaciones entre este auxiliar y sus alumnos es muy rica en lenguajes y gestos simbólicos, utilizando una serie de palabras y frases típicamente juveniles, que ellos comprenden y que las interpretan como de su propio mundo de la vida. Posee una serie de códigos que le sirven para ganar la colaboración de sus alumnos. Empleará sobrenombres y adjetivos como “papi” o “mami”, dependiendo de qué sexo sea el alumno. De una u otra forma, evita en todo momento llamarlos por sus apellidos, que tendría dos consecuencias en el mundo de la vida de los alumnos: por un lado les quita su individualidad y particularidad, al llamarlos por un apellido que a la vez es el de su padre, y por otro lado, no es objeto de identificación por parte del joven estudiante, llamado por sus pares con sobrenombres que sirven para ser rebautizado por el grupo, hilvanan una nueva simbología de identidades a partir de significaciones diversas.

Mundo de la vida de los alumnos y comportamientos. En una ocasión a un grupo de alumnas del turno tarde las retuvieron para recriminarles que no debían ir al colegio con faldas tan cortas. Ellas manifestaban que el no tener dinero implicaba usar la misma falda año tras año. Los profesores y auxiliares nada podían decir ante la pobreza y la austeridad de Huaycán. Las alumnas, capitalizando esta situación, no fueron castigadas. Este es un caso de discursos amparados en la situación socio-económica como pretexto a ciertas actitudes fuera de la permisividad institucional educativa. A continuación se explican situaciones en que el rigor institucional es doblegado.

Evasiones: al margen del margen. La institucionalidad del colegio había decaído de tal modo que su normatividad tenía ínfima legitimidad para un gran porcentaje de alumnos, los cuales salían del aula sin permiso alguno. Esta evasión se convertiría en un comportamiento liminal institucionalizado: estar en el colegio, en sus dominios, bajo su autoridad, y a la vez no estar en él, al salir de sus aulas adueñándose del patio, lugar de tránsito. En síntesis, una situación en la que se deja entrever su carácter de liminalidad inter

estructural. No es un simple pasatiempo, es una declaración de desacuerdo con el curso al cual han renunciado simbólicamente; representa construir un tiempo propio, con sus lenguajes y estilos. No evaden al curso por la dificultad que éste represente, lo evaden por el aburrimiento y el inconformismo que tienen hacia él⁷.

“Naturaleza chonguera”. A la pregunta ¿qué era lo que más le atraía del colegio? la mayoría de entrevistados indicó que el colegio poseía una característica que lo hacía único, era “chonguero”. Aquello era sinónimo de diversión, de amistad, de juego. Para entenderlo se debe comprender las diferentes satisfacciones de los alumnos y alumnas de esta institución. A diferencia de otras instituciones educativas, algunas alumnas aducen que en aquel colegio nadie se ufana de sí mismo como mejor que el resto. Ello se debería principalmente a la ausencia de los padres de familia, quienes debido a la necesidad apremiante de recursos económicos, dejan a sus hijos solos, los cuales privilegiarán de este modo la amistad de los pares antes que la relación con sus padres. Los estudiantes sufren problemas similares y están bajo la institucionalidad de un colegio que se desmorona en beneficio de las actitudes clandestinas de los propios alumnos. Éstos no imponen su status o valía simbólica individualmente frente a los demás, al menos no de manera que pueda provocar la ira del resto. Se trata de una identificación muy grande con el colegio, el cual hace las veces de equivalente funcional de un hogar idealizado y/o del grupo amical, por ello quieren mucho a dicha institución educativa, porque esa “gente”, sus amigos y compañeros, es preferible a cualquier otra: claro caso de socialización horizontal, antes que vertical. La socialización vertical exigiría obligaciones que una institución deslegitimada no es capaz de imponer. Es decir, tanto la precaria institucionalidad escolar como la precaria racionalidad formal son tales que la condición escolar de “grupo secundario” casi se diluye en aras de una prolongación de los grupos primarios extraescolares.

En casa, los alumnos tendrían obligaciones que cumplir. En el colegio pueden capitalizar un amplio tiempo libre, convirtiéndose en un espacio de relajamiento en donde construyen junto a sus nuevos compañeros estilos de continua renovación lúdica: el “chongo”. Un discurso se repite continuamente, “me permite ser libre”, pues la actitud disciplinaria precaria por parte de profe-

7 Por ejemplo, diversos alumnos y alumnas habían repetido el año escolar por cursos de pocas horas académicas, como Arte o Religión. Cursos como Matemática o Lenguaje eran aprobados por la mayoría de alumnos.

sores y auxiliares otorga a los alumnos posibilidades ilimitadas por encima de una gran parte de profesores. Ensayan un control relativo sobre los auxiliares, en donde funcionan actitudes más negociadoras y una declarada apropiación sobre el espacio escolar, al que bautizan continuamente como un espacio “clandestino”. Se podría decir que los alumnos logran arrebatarse parcialmente al colegio el monopolio de la acción y del conocimiento legitimado, irrogándose ciertos espacios y capacidades de poder. Esto les permite un margen de lo que ellos denominan como “libertad”. A esta situación se le añade la solidaridad colectiva entre los estudiantes, quienes jamás se acusarán mutuamente por alguna falta cometida. Ésta puede radicar en pintar paredes con escandalosos colores, de dimensiones muy grandes; a pesar de ello ninguna autoridad sabrá quién fue el responsable. Esta solidaridad se consigue bajo dos argumentos, o bien responde a una fidelidad al grupo del cual se forma parte, al menos de modo indirecto, o bien por miedo a las represalias de los acusados. Sea cual sea el argumento, a la larga se convierte en una importante regla a seguir por los estudiantes. Para concluir, el ser “chonguero” permite comprender la complejidad con que estos estudiantes logran arremeter contra el poder institucional, deslegitimándolo, recreando así sus propios significados. Representa un claro contraste al conformismo y a la mera pasividad que se le acuña a la juventud. Por ello, al “normal nomás” que se decía que caracterizaba a la juventud en los noventas (Cánepa, 1990), le oponemos el estadio “chonguero”, que refleja una clara posición de valores y actitudes en relación directa con sus necesidades, ambiciones y expectativas acordes con las especificidades y códigos de los mundos de la vida juveniles.

Estigmas. La estigmatización que existe sobre el colegio puede significar para algunos estudiantes un orgullo: pertenecer a un colegio “chonguero” y del cual surgen los miembros más connotados de las pandillas nos explica cómo algunas alumnas y alumnos beben alcohol con el buzo escolar. Se convierte en un signo de poder que les otorga seguridad frente al resto de pobladores que tiende a estigmatizar al colegio como el de mayor índice de alumnos en riesgo. En efecto, un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor es capaz de confirmar la normalidad de otro y por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo (Goffman, 1990). Sin embargo existe otro grupo de estudiantes, también numeroso, que si bien puede sentirse a gusto en el colegio, siente la vergüenza de ser tildado con los mismos apelativos al utilizar el mismo buzo que utilizan aquellos otros que se jactan de ser portadores de liminalidad muchas veces violenta. El buzo es símbolo de desconfianza por

quién lo posee, por ello el auxiliar replicaba “¡con el uniforme nada malo!”. Un caso que conmovió a la institución educativa y salió a la luz en medios de comunicación, fue el de un grupo de alumnos que celebraban en un hostel. Se puede constatar que la gran falta en este caso no fue el hecho en sí, sino el haber dañado la imagen institucional debido al buzo que exteriorizaba su afiliación educativa. El buzo guarda significados diferentes tanto para el discurso formal institucional, como para los mundos de la vida de los alumnos. En éstos, un grupo de estudiantes capitalizará a su favor el estigma que recae sobre ellos, y otros huirán del estigma, porque les provocaría sentimientos de inferioridad y culpabilidad.

El caso más representativo de la tensión que puede generar el estigma sobre un sujeto lo tenemos en un importante discurso: “algunos dicen que aquí estudia sólo carachosos, ¡aquí hay puro piraña, paran diciendo!”⁸. De esa forma se generaliza a su alumnado como “pirañas”, apelativo que significa el ser adolescentes con sólo deseos de robar y que provienen de familias sin padres, abandonados a su destino. Se les dice también “carachosos”, un claro adjetivo estigmatizador, al tener como significado a sujetos con enfermedades epidérmicas y con peligro de contagiar de sarna al resto. Los estudiantes interiorizan este adjetivo al criticar lo sucio que es su colegio, no sólo por la limpieza comúnmente conocida, sino la limpieza simbólica en sus alumnos. En esta perspectiva, un auxiliar sostendría que el gran problema de los alumnos que tiene a su cargo es que “todos se contagian”; este estigma se trataría de una especie de enfermedad contagiosa contra la cual no existe vacuna ni forma de escapar, a no ser que se viva fuera de Huaycán. El contagio al cual se alude podría ser interpretado como las redes clandestinas que son asumidas ya sea activamente o pasivamente por los alumnos en la institución educativa. Acudimos a un nihilismo que niega cualquier forma de solución al haber heredado estructuras históricas infames.

Para otros alumnos, el estudiar en aquel colegio “paltea”⁹, debido a cierta “relajación” del cuerpo y la mente, lo que explica cómo se pierde el horizonte académico y de ambiciones educativas debido a los referentes en el colegio. Esta emulación no sería posible sino gracias a la iniciativa de los propios estudiantes, quienes hacen más tolerable un mundo de la vida que se caracteriza por la violencia doméstica, por la pobreza y por la verticalidad educativa. Así,

8 Entrevista a profundidad a una alumna del tercer año de secundaria.

9 Causa vergüenza.

este colegio se transforma a los ojos de los alumnos más problemáticos y repitentes, como el único que los soportaría, una especie de bastión para los más denigrados y poco valorados. No sólo no los recibirían en otro colegio por sus antecedentes, también perderían el poder de negociación que sostienen con profesores y auxiliares.

El Caso de la Institución Educativa Rígida

En este segundo caso, el colegio tendrá como meta principal educar integralmente a sus alumnos en valores, para una sociedad nueva, humana y solidaria¹⁰. El colegio se despliega en una forma inclinada con dirección a un cerro, es decir, en la misma ladera, en donde los patios y salones se ven desplegados hacia arriba. Las aulas principales, la biblioteca y la sala de profesores se encuentran en la parte alta del colegio, desde donde se aprecia la totalidad de los patios, pudiendo observar si algún alumno se encuentra fuera del aula. A lo largo del colegio pueden apreciarse señalizaciones diversas que hacen referencia a valores, muchos de éstos de importancia religiosa, y se aprecian recomendaciones básicas de aseo y buen comportamiento. La arquitectura asimilaría características de vigilancia múltiple, asemejándose a un panóptico. A diferencia del colegio anómico, la “evasión” es impensable por parte de sus alumnos quienes temen a la autoridad docente, no encontrando a ninguno en las inmediaciones de los patios en horas académicas. Los basureros abundan por todo el colegio, por lo que no se encuentra basura en el patio. Los alumnos acuden al colegio con buzos, polos y casacas de la institución escolar. Por otra parte, la desconfianza hacia mi persona era mayoritaria por parte de los alumnos, quienes creían que mi presencia se debía a un recojo de información para futuras acusaciones. En efecto, la desconfianza reinaba, a diferencia del colegio anómico donde la confianza fluía sin ningún problema, producto de las facilidades con que contaban los alumnos para desplegar sus necesidades lúdicas.

Mundo de los auxiliares y mundo de los profesores. En la institución educativa un sólo auxiliar se encarga de que se cumpla la disciplina y el orden en el nivel escolar secundario debido al poco alumnado que existe. Los castigos

10 Proyecto Educativo Institucional 2001-2005 de dicha institución educativa.

no serán físicos: los alumnos que lleguen tarde deberán correr alrededor del patio sin cesar, obligados por los gritos del auxiliar; bastará con algunas órdenes para que los alumnos continúen. Esta actividad se torna un tanto lúdica al surgir la broma interactiva entre unos y otros. Los alumnos interiorizan el mandato disciplinario, siendo difícil correr bajo el intenso sol de Huaycán.

El mundo de la vida del auxiliar no sólo se separará del mundo de la vida de los alumnos: las brechas territoriales entre ambos generarán prejuicios en el auxiliar, ya que éste no vive en Huaycán. Nos dice el auxiliar que a pesar de no repetir de año, los alumnos se caracterizan por su resignación, es decir por la carencia de resiliencia, “no responden” a las imposiciones docentes y educativas. Es el caso de un tipo de inclusión adaptativa – obediente (Bazán, 2005), el cual se refiere a la valoración de los jóvenes en la medida que hacen lo que los adultos necesitan, sin observarlos con necesidades y derechos independientes. Según explica el auxiliar, lo peor que puede hacer un alumno es decir alguna palabra soez o escupir al piso. Las diferencias entre el colegio anterior y éste son grandes y no son producto de un radical cambio de colectivos sociales adolescentes, sino de la influencia disciplinaria que pesa sobre ellos, que a lo sumo les permite lanzar un escupitajo en la tierra o emitir alguna grosería sin que lo oigan, o será castigado. Otra gran diferencia con el anterior caso es que el buzo y casaca del colegio no es ningún signo de poder o status juvenil, por el contrario representa el peligro de ser reconocidos y perseguidos por su propia institución educativa, la que no permitiría que sus alumnos cometan aquellas faltas perniciosas para la imagen institucional. A esto se añade la vergüenza de los alumnos ante sus pares, por ser alumnos de dicha institución educativa, el cual si bien es cierto es valorado como el mejor colegio estatal en Huaycán, el juicio emitido desde la opinión de los jóvenes liminales es el peor.

La institución educativa propiciará en los alumnos cierto sentimiento de desposeimiento (Goffman, 2001), el cual estará atento ante cualquier material ofensivo que pueda llevar el alumno, sea alcohol o cualquier otro. La institución vigilará al estudiante en todas sus actividades, tanto dentro como fuera del colegio, una clara semejanza con las ambiciones de una institución total. Se hace presente una tendencia absorbente o totalizadora, la cual estaría simbolizada por los obstáculos que se oponen a la interacción social de los estudiantes con sus pares. Los alumnos inclusive han perdido sus ambiciones territoriales al no tener un aula que les corresponda, pues a partir del año 2007 se implementó un sistema en el cual no existían los recreos, sino descansos de cinco a diez minutos aproximadamente, para luego cambiar de aula según el curso que correspondiera. Los jóvenes estudiantes perdían de este

modo su derecho a recrearse, no podrían emplear su tiempo en actividades lúdicas extracurriculares como el deporte recreativo, al menos no al interior de la institución, la cual concibe así un sistema claramente rígido. Al llegar los alumnos al aula correspondiente después de los cinco minutos de descanso, encontrarán a un profesor esperándolos. No hay ya vacíos institucionales en los que puedan forzar rituales lúdicos de cualquier tipo. En los pocos minutos que tendrán para dirigirse a otra aula para el siguiente curso no podrán hacer nada fuera del control disciplinario, ya que serán vigilados desde lo alto del patio. Presenciamos una serie de vigilancias múltiples y entrecruzadas, de técnicas para sojuzgar al estudiante, a lo cual se añade una arquitectura que permitirá un control interior articulado (Foucault, 2004).

Si bien pueden conversar en el corto tiempo que tienen al cambiar de aula, serán pertinentemente vigilados por un profesor -al interior del aula que los estará esperando -o por un auxiliar- que los vigilará desde el panoptismo de la arquitectura institucional educativa. A diferencia del secreto generalizado y la no acusación por parte de los alumnos del colegio anónimo, en esta institución rígida los profesores siempre se enterarán de quién será el infractor, en el caso de haberlo. Establecen una vigilancia que les permite crear condiciones en que la infracción de un individuo se destaca en singular relieve contra el fondo de sometimiento general, visible y comprobado (Foucault, 2004).

Las autoridades educativas no se arriesgarán a perder dichas condiciones. Por ejemplo, una de las decisiones que mayor rechazo produjo en los alumnos fue la de suspender los paseos recreativos fuera de la institución educativa. Esta condición eliminó a su vez los viajes de promoción del quinto año de secundaria. Ello se debería a que su rigidez educativa no podía permitir el descontrol de sus alumnos, no se pensaba renunciar al panoptismo. En un lugar de esparcimiento en donde se encuentran jóvenes de otros colegios, los espacios son abiertos, la disciplina se pierde y las tecnologías caducan. Se comprueba de este modo micropenalidades constantes, en las actitudes de mínimo desorden del alumnado. Estas son micropenalidades del tiempo, (al ser castigados por sus retrasos), de la actividad (al saltar y jugar), de la manera de ser (al silbar), de la palabra (al emitir groserías) y del cuerpo (al escupir, como gesto de suciedad).

Los alumnos estarán constantemente vigilados por los profesores, fuera y dentro del panóptico. Las principales faltas a considerar se limitan a ser responder de modo incorrecto a los profesores al momento de ser recriminados por alguna falta. Como sostiene un profesor los alumnos “saben con quién sí pueden y con quién no”, esto gracias al empleo de tecnologías que limitan su capacidad de respuesta, de modo que en todo momento sepan que con esos

profesores o autoridades diversas, no podrán maniobrar intento alguno de control. La institución rígida tendría como meta principal “cambiar” a los alumnos de costumbres que los alejan de los “valores supremos”, para ello “mandarán” en sus aulas y harán lo necesario por encauzar a los alumnos y de este modo la disciplina “fabricará” individuos. Se trata de la técnica específica de un poder que concibe a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio (Foucault, 2004).

Prueba de ello es que en el colegio el pandillero no existe. Sólo se vislumbra aquel que desea proyectar una imagen violenta, para ser admirado por sus pares, pero no será capaz de sublevarse ante el orden disciplinario, por ello a lo sumo, ante los ojos de los profesores, es meramente un alumno “que se cree el bacancito”¹¹, es decir sólo es una mofa y no una amenaza para el mundo de los profesores. En cuanto al estigma con que se concibe a la institución, uno de los sobrenombres despectivos era el de ser un “colegio de monjas”, esto debido a que no existían jóvenes integrantes de grupos violentos. Dicho oprobio es muy duro en un contexto como Huaycán, en donde los estudiantes al salir del colegio deben volver a la cotidianeidad injusta de la violencia juvenil liminal que conquista las calles.

Si la institución pese a toda su rigidez no es capaz de “enderezar” al joven, o mejor dicho si falla en ser un operador para la transformación de un individuo, acusará el elemento familiar como el principal responsable de la “involución” de un alumno. Como señala uno de ellos, “si viene mal de casa, acá no se puede hacer nada”. En efecto la imagen que proyecta el colegio en el imaginario de la comunidad es la de ser un colegio religioso que disciplina a sus alumnos y evita la pérdida de los jóvenes, imponiéndoles valores que lo proyecten hacia una sociedad justa. Una institución rígida jamás fracasará, serán los factores familiares los que eviten una tarea total de su misión principal, ya que de ser ésta perfecta, se trataría invariablemente de una institución total.

Mundo de los estudiantes. Si hay algo que se aprecia en este colegio, son las subculturas que difieren de la juvenil liminal típicamente analizada en el caso anterior. Generan grupos de pares “punks”, de “heavy metal” e inclusive con tendencias “emo”¹². Una posible respuesta sería la carencia de

11 Testimonio de un profesor de educación secundaria.

12 Todas las mencionadas son subculturas juveniles con estilos que los diferencia del resto. Dicho estilo se vislumbra en el peinado, en el tipo de ropa que utilizan, los colores de ésta, así como brazaletes o marcadores sociales diversos que los identifiquen con pares similares a ellos.

una plena socialización horizontal de estos jóvenes, debido al orden disciplinario impuesto. En el caso anterior serían vistos con desprecio por sentirse diferentes al resto, pero en la institución rígida esta solidaridad de pares no existe, y por ende tampoco existe la necesidad de enfrentar al que desea diferenciarse culturalmente en cuanto a modas y estilos. La institución rígida como tal, al imperar sobre buena parte de los alumnos, los empuja a elegir grupos de pares diferenciados de la mayoría existente en Huaycán. El rasgo más importante de esta individualidad se encuentra en la carencia de solidaridad colectiva, en donde todos se acusan mutuamente ante la autoridad educativa.

La carencia de legitimidad de la institución rígida. La mecánica de la institución rígida, como se comentó, emplea una microfísica del poder en donde no es necesario recurrir a la fuerza o a la violencia. El poder se basa en la imposición de valores necesarios para la transformación de sus estudiantes, incentivando una fidelidad hacia la institución, ocasionando que los propios alumnos acusen a los detractores que incumplan el orden instituido. Se trata de un poder en apariencia tanto menos “corporal” cuanto que es más sabiamente “físico” (Foucault, 2004). Para los administradores del panóptico escolar, lo esencial es que se sepa vigilado, por ello instigarán a los alumnos más problemáticos, “¿Qué has hecho?” dirán para aturdirlos y de este modo sean conscientes en todo momento de la existencia de unos ojos que los han de observar permanentemente. La imposición de los valores religiosos se logrará mediante la amenaza institucional, coaccionándolos contra su voluntad. Sin embargo tal como el testimonio manifiesta, los sujetos a modificar no serán fácilmente maniobrados, los estudiantes reconocerán dicho orden disciplinario y evitarán en muchas ocasiones escapar a dicho control:

Mucho control, nos incómoda, nos incomoda, dicen que el corte de cabello, que tiene que ser el polo de colegio. (Entrevista a profundidad, alumno de cuarto de secundaria).

La micro penalidad del cuerpo se hace presente: las modificaciones no sólo se limitarán al ámbito mental, la institución rígida reglamentará las formas visibles del cuerpo. Sin embargo los estudiantes no serán meros agentes pasivos del accionar disciplinario, sabrán aplicar una serie de estrategias, como la de escudarse en la carencia de recursos económicos capitalizando su pobreza económica. La “evasión” analizada en el caso anterior será imposible

de imitar en la institución rígida, pero el ímpetu de alcanzarla no se perderá: evadirán todo tipo de actos disciplinarios desde las mínimas posibilidades que puedan construir. Lo que más desagrada del colegio a los alumnos serán los profesores, los auxiliares y la poca solidaridad de los compañeros, los que no guardarán secreto alguno que atente contra la institución rígida educativa.

Status y prestigio juvenil. Otro motivo que los alejaría de la institución educativa es el estigma con el que recriminan a sus estudiantes. No sólo pesará sobre ellos calificativo de ser provenientes de un “colegio de monjas”, también será vergonzoso para estos jóvenes el llevar diariamente botellas de agua¹³. La situación se agrava cuando es necesario caminar sobre una superficie empinada llevando consigo una botella de más de dos litros de agua, siendo observado por diversos puñados de adolescentes. El imaginario de aquellos instigadores que mellan la seguridad del estudiante, reflejará a un joven sumiso, víctima de una institución rígida a la que obedecerá fielmente, convirtiéndose en un prosélito más de las monjas que gobiernan el estereotipo imaginado por los jóvenes críticos de esta institución. Algunos estudiantes desean salir del colegio e integrarse a colegios con mayor incidencia de pandillaje.

Esto se debe al prestigio que se consigue en dichas instituciones. El pertenecer a colegios con mayor índice de pandillaje permite a sus estudiantes proyectarse frente al gran auditorio juvenil que ve a este tipo de colegios como los de mayor rango y respeto a nivel de toda la comunidad. Les permite ser parte de la “farándula”¹⁴, es decir, ganar fama y por ende ser admirados por todos los jóvenes interconectados por redes juveniles. El aburrimiento es la característica principal con la que los estudiantes definen el colegio rígido. Esta categoría en el contexto juvenil liminal es el polo opuesto de lo que se entiende por “chonguero” que caracterizaba a la institución educativa anómica. Ningún entrevistado atinó a decir cuán divertido o “chonguero” podía ser el colegio rígido. Todos y todas se esforzaron por redundar en reclamos y quejas en torno a la rigidez con la que son controlados. Hay pocas posibilidades de un papel marcadamente activo desde los alumnos. Esta especie de

13 Las botellas de agua forman parte de un proyecto ecologista en donde riegan los diversos jardines que posee el colegio.

14 Éste es el término con que diversos estudiantes conocían a los jóvenes estudiantes que poseen mayor estatus en la comunidad gracias a su pertenencia a pandillas importantes. Éstos pueden ser tanto hombres como mujeres.

panoptismo será el principio general de una nueva “anatomía política” cuyo objeto y fin no será la relación de soberanía sino las relaciones de disciplina (Foucault, 2004).

La pérdida de la identidad femenina es otro agravante que delibera mayor tensión en el alumnado. El buzo y la casaca designados para su uso diario homogenizan los sexos excluyendo la posibilidad de diferenciar la identidad sexual de cada género, esto limita las posibilidades de erotizar los cuerpos estudiantiles atrofiando la interacción simbólica de ambos sexos. El contraste de las faldas y las blusas femeninas, en contraposición a los pantalones y las camisas masculinas, crea una figuración masculina y femenina que construye su sexualidad a lo largo de la vida escolar del estudiante. Esta imposibilidad despertaría una continua tensión en alumnos y con especial intensidad en alumnas, e inclusive en padres de familia que insistirían en el uniforme escolar.

Profesores inapelables. A diferencia de la institución total, la institución educativa rígida admitirá que los estudiantes podrán encontrar múltiples referentes en incontables colegios, que conocerán pares de jóvenes que se burlarán de ellos, es decir, la institución rígida no podrá acceder a otros y deseados mundos de la vida. Como indica Mead (1990), el individuo se experimentará a sí mismo desde los puntos de vista de los otros miembros del mismo grupo social, adoptando las actitudes de los otros individuos hacia él dentro de un contexto de experiencia y conducta en que tanto él como ellos están involucrados. Por ende, tanto sus pares como él, en este mutuo involucramiento estarán en continua tensión entre lo aprendido en el colegio y lo que se aprende con los pares del vecindario y del propio colegio. Los docentes, brazos mecánicos del panóptico institucional, constantemente aconsejarán a los alumnos y desearán comprenderlos para crear una relación de confianza en ambos mundos de la vida. Pese a ello, según refieren los alumnos, cumplirán un rol instigador ante el mundo de la vida de los estudiantes:

Ni en un colegio estatal me llaman la atención, los profes te aconsejan, te aconsejan y aconsejan tanto, que cansa, que insisten, ¿por qué voy a cambiar? (Entrevista a profundidad, alumna de tercero de secundaria).

Las alumnas víctimas de la violencia doméstica no encontrarán en los profesores la atención necesaria. Una alumna sostiene lo siguiente:

Cuando los profesores regañan nunca me miran a los ojos ... Acá no te aconsejan, lo único que hacen es gritarte, ya me tienen harta... En una ocasión la profesora Irma quería que le cuenten cosas y le dije que ya no estaba en ese grupo [pandilla femenina] y me acusó que yo era una chica maleada, movida ... Yo siempre respeté, nunca me peleé, nunca le respondí, [llora] sólo porque estaba en ese grupo le dijeron a mi mamá. (Entrevista a profundidad, alumna de segundo de secundaria).

Para muchas alumnas la intermediación de los profesores ocasiona un severo malestar, pues la desconfianza acumulada debido a la rigidez institucional hace difícil el contacto de ambos mundos de la vida. Si, en efecto, las restricciones de contacto ayudarían presumiblemente a mantener los estereotipos antagónicos (Goffman, 2001), ¿cómo explicar esta situación en una institución rígida en donde los profesores continuamente se acercan a los alumnos a “aconsejarles” y a “preguntarles” sobre lo que hacen? Como se explicó, ello se debería al gran cisma que existe entre ambos mundos de la vida, con valores eminentemente contradictorios, en donde los valores institucionales son supremos e inapelables. De ahí que el uso de los métodos confesionales se hace constante y vertical, desde los profesores hacia los alumnos.

Conclusiones y Reflexiones

El impacto de las tecnologías disciplinarias educativas ejercidas por los colegios estudiados tiene un papel fundamental en la vida estudiantil. En la institución educativa anómica, los jóvenes reforzarán sus interacciones clandestinas estudiantiles gracias al caldo de cultivo que les ofrecerá el colegio. Así, bautizarán a su colegio como el más “chonguero”, gracias a que la vigilancia y el castigo no poseen poder suficiente en ellos. Por su parte en el colegio rígido, la microfísica del poder institucional educativo reducirá dramáticamente las interacciones clandestinas de los jóvenes alumnos. Se trata de lo opuesto a lo “chonguero”, se trataría para sus estudiantes, de un colegio “aburrido”. Sin embargo, aunque los alumnos sean sometidos, sus ansias de autodeterminación no cesarán. Su descontento será simbólico y discursivo. Desearán emular en todo momento a los jóvenes estudiantes de instituciones educativas anómicas, capaces de revelarse contra todo orden instituido. Sus estrategias de socialización buscarán siempre formas alternativas a las que les impongan los profesores.

Los alumnos demuestran, así, sus ansias e ímpetus por tener una cuota de protagonismo al interior y fuera de sus escuelas. Una especie de revanchismo a la carencia de oportunidades y a la violencia doméstica que se vive en Huaycán. Son consideraciones que reflejan las ansias por demostrar que están “vivos”, que son capaces de moldear el mundo a su favor gracias a sus energías y fuerzas innovadoras. Su mundo de la vida sería lo suficientemente capaz de erigirse a la par de los discursos adulto céntricos, a pesar de lo inconstante de su discurso y lo maleable de su accionar, pero no lo hacen individualmente. La solidaridad juvenil es lo más importante para ellos, es lo que hace “chonguera” su existencia, por ello la institución educativa anómica colma sus deseos. Por el contrario, el descontento hacia la institución educativa refleja la molestia que provoca en alumnas y alumnos la carencia de solidaridad estudiantil, debido a las tecnologías disciplinarias imperantes. Si bien son capaces de formarse adecuadamente, alejándose de las pandillas, estropean necesidades típicamente juveniles, como las del esparcimiento lúdico y el intercambio simbólico entre pares de su colegio, lo cual crea tensiones insalvables en aquellos estudiantes más expuestos a la violencia en sus lugares de residencia.

En los escenarios educativos analizados, es imposible vislumbrar marcadas separaciones entre lo racionalizado y lo lúdico en los jóvenes estudiantes de cada colegio. La investigación demuestra cómo las categorías binarias cercenan la complejidad existente en los jóvenes estudiantes, por lo que es importante reconocer las simultaneidades en las se desenvuelven.

Referencias

- Bazán, M. (2005). *Protagonismo social de la juventud*. Lima: IPEC.
- Cánepa, M. A. (1990). Los jóvenes y el afecto. En O. Gonzáles et al. (Eds.) *Juventud, crisis y cambio social en el Perú* (pp. 163-164). Lima: IPEC.
- Coulon, A. (1998). *La Etnomedología*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goffman, E. (1990). *Estigma o la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2001). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guasch, O. (2002). Observación Participante. *Cuadernos Metodológicos, 20*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Ibañez, J. (1986). *El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Macassi, S. (2001). *Culturas Juveniles*. Lima: Calandria.
- Maffesoli, M. (1993). *El conocimiento ordinario. Compendio de Sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martín, M. (1993). *La comunicación en la vida cotidiana. La fenomenología de Alfred Shütz*. Pamplona: EUNSA - Universidad Navarra S.A.
- Mead, G. H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós Studio.
- Merton, R. (1992) *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de cultura económica.
- Mejía, J. (2003). De la construcción del conocimiento social a la práctica de la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales, 11*, 179-197. Lima: UNMSM /IIHS.
- Molinari, T. (2002). Pautas teóricas integradas en la investigación Explorando las identidades políticas de los jóvenes en Lima. *Investigaciones Sociales, 9*, 257-262. Lima: UNMSM/ IIHS.
- Morin, E. (1999). *Epistemología de la Complejidad*. París: Harmattan.
- Recasens, A. (1999). *Las barras bravas*. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/biblioteca/docs/libros/barras.pdf>
- Schütz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Turner, V. (1970). *Simbolismo y ritual*. Lima: PUCP.

Interrupción Escolar y *Arreglos* Familiares: Aportes a los Estudios de Deserción Escolar Desde el Análisis de la Relación Familia-Escuela

Inés Olivera Rodríguez

Pontificia Universidad Católica del Perú

Inés Olivera Rodríguez es Magíster en Ciencias de la Educación y Licenciada en Antropología con especialización en estudios de género. Es docente de cursos de metodología de investigación cualitativa en la especialidad de antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Tiene experiencia de trabajo como investigadora en el área de educación, concentrándose en temas vinculados con el estudio de la relación familia-escuela y exclusión social a través de un enfoque micro-social. Sus temas de interés son el campesinado, juventud, género y metodología de investigación cualitativa.

El presente artículo ha sido elaborado en base al tercer capítulo de mi tesis de maestría, la que desarrollé entre los años 2006 y 2008 en el Programa de Estudios de Postgrado del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Santa Catalina en Brasil. Estos estudios y, asimismo, la tesis, fueron financiados y posibilitados por la beca integral que me fuera otorgada por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), dependiente del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Brasil. Agradezco al CNPq por el financiamiento, y a mi asesora Nadir Zago por su acompañamiento y aporte a lo largo de la elaboración de la tesis, y a los y las habitantes de Chaquira por su tiempo, afecto, comprensión y disponibilidad. Agradezco también a Santiago Cueto cuyos ricos y detallados comentarios permitieron transformar lo que fuera un capítulo de tesis en un artículo independiente y capaz de traer y sustentar una discusión relevante para el análisis de la realidad educativa nacional. Finalmente, agradezco también a Danilo de Assis Clímaco quien es responsable de la traducción del portugués al castellano del capítulo que sirvió de base para el presente artículo y, como siempre, por el placer de aprender juntos.

Interrupción Escolar y *Arreglos* Familiares: Aportes a los Estudios de Deserción Escolar Desde el Análisis de la Relación Familia-Escuela

Resumen

La literatura sobre exclusión social e inequidad en los estudios sobre educación ha evidenciado, desde diferentes puntos de análisis, cómo los sectores populares son excluidos del sistema de diversas formas, estando la mayoría de las explicaciones asociada a las condiciones económicas de las familias. No obstante, estudios de la última década, desde la sociología de la educación, evidencian que, dentro de grupos en similares condiciones económicas, diversos resultados escolares son posibles. En este marco, la pregunta que ocupa al presente estudio es la siguiente: ¿por qué algunos/as jóvenes que viven en contextos aparentemente similares logran continuar en el sistema escolar mientras otros lo abandonan?

Palabras clave: relación estudiante-escuela, educación rural, antropología de la educación, juventud rural

School Interruption and Family *Arrangements*: Contributions to the Drop-out Literature from the Analysis of Family-School Links

Abstract

Studies on social exclusion and inequality within education have shown, from different points of analysis, how working class groups are in fact excluded in diverse ways, with most of the explanations associated with family economic conditions. However, studies in the last decade, from the sociology of education, show that within groups in similar economic conditions, different educational outcomes are possible. In this context, the question that occupies the present study is the following: Why some young men and women living in apparently similar contexts manage to remain in the school system while others leave it?

Keywords: school student relationship, rural education, educational anthropology, rural youth

Introducción

La literatura sobre exclusión e inequidad en las últimas décadas, empezando por los estudios sobre la reproducción social de Bourdieu durante los años setenta, viene evidenciando cómo los grupos populares son expulsados del sistema de diversas formas, siendo una de las principales la presión por trabajo que dificulta la dedicación a los estudios de jóvenes de sectores populares. No obstante, estudios recientes evidencian que, dentro de grupos en similares condiciones de opresión económica, son posibles diversos resultados escolares. La pregunta es, entonces, por qué algunos jóvenes logran seguir en el sistema escolar mientras otros lo abandonan. Se trata de una mirada a la bastante discutida problemática de lo que, por muchos años, se ha llamado *deserción escolar*.

Un primer aspecto a considerar es que este trabajo parte de la comprensión de que el problema social a ser considerado es el de la *interrupción de la escolaridad* y no el de la *deserción, abandono o fracaso escolar*. Estos términos fueron utilizados de forma generalizada y casi sinónima por la literatura sobre el tema durante las décadas pasadas¹. Como explica Charlot (1996) bajo la lectura de la meritocracia y la igualdad de oportunidades, principios rectores de la escuela moderna y la lectura sociológica que la respalda², la institución escolar se presenta como neutra e igual para todos/as los/las miembros de la sociedad. Sin embargo, los estudios de la llamada *teoría crítica*³ en la educación vienen demostrando desde la década de 1960 que las condiciones con las cuales llegan los y las estudiantes a la institución escolar y con las cuales deben lidiar durante su etapa escolar son radicalmente diferentes; y por tanto, la escuela no puede ser verdaderamente meritocrática ni democrática en tanto se piense neutra frente a la sociedad.

Para Charlot, este principio de la escuela moderna meritocrática responsabiliza al individuo por sus resultados escolares de tal forma que la interrupción de sus estudios, la repetición en el sistema o, en términos generales, los resultados escolares no satisfactorios son interpretados como el fracaso del

1 Sobre este punto, puede consultarse, por ejemplo, Carabaña (2002), Parsons (1959), Coleman et al. (1966), Alves (2006) y Carvalho (2003).

2 Véase los textos de Durkheim, por ejemplo, en la compilación *Educación y pedagogía* publicada en 1998 en Buenos Aires por editorial Losada.

3 Véase, por ejemplo, los trabajos de Bourdieu y Passeron (1998) y Giroux (1997).

individuo. De la misma forma, la interrupción de los estudios es interpretada como la voluntad y decisión concreta del individuo que deserta del sistema o lo abandona, nuevamente responsabilizando al mismo por su trayectoria escolar. Esto es cuestionado por algunas corrientes de la teoría crítica como los estudios de Bourdieu y sus seguidores, quienes cuestionan esta responsabilización del individuo y demuestran que es el sistema quien expulsa a ciertas personas, no siendo estas las que “deciden” salir.

A partir de lo señalado, mi propuesta de discutir el tema de la interrupción y no del fracaso escolar se basa en dos reflexiones: en primer lugar, es una crítica frente a una mirada de falsa meritocracia que caracteriza a los estudios liberales⁴ que colocan sobre los sujetos la responsabilidad de su resultado escolar⁵ negando, o evitando ver, la existencia de un sistema social que funciona de tal forma que las diferencias sociales pueden ser reproducidas. Es bajo esta lógica que quienes salen del sistema escolar no son expulsados por el mismo, sino que desertan, fracasan o ambas situaciones a la vez.

En segundo lugar, considero importante evidenciar las limitaciones metodológicas para seguir las trayectorias escolares a gran escala en grupos sociales donde la entrada, salida y retorno al sistema escolar son frecuentes. Encontramos, de esta forma, un campo de especial relevancia para los estudios cualitativos, que nos permiten seguir con mayor detalle las trayectorias escolares de individuos y grupos familiares, sin producir datos falaces y generalizadores de abandono cuando, en realidad, se trata de interrupciones. De esta forma, los estudios que se adscriben a lo que en Brasil se comprende como la *sociología de la relación familia-escuela* defienden la necesidad de hablar de interrupciones y no de abandono escolar⁶.

El trabajo de campo en el cual se basa el presente artículo fue realizado durante mediados de enero y mediados de marzo de 2007, tiempo durante el cual viví en el lugar de la investigación. Se trató de un trabajo etnográfico que centralizó la observación de las dinámicas juveniles y las entrevistas con un total de 18 jóvenes hombres y mujeres en diferentes situaciones escolares. Son jóvenes campesinos del caserío Chaquira, en la región Piura.

4 Esta crítica está fundamentada en autores como Giroux (1997), McLaren (1995) y Alves (2006).

5 Para mayor detalle sobre esta discusión, puede revisarse el trabajo de Alves (2006), Charlot (1996), Zago (2000) y, por supuesto, Bourdieu y Passeron (2004).

6 Véase, por ejemplo, los trabajos contenidos en el libro *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (Nogueira, 2000).

Como investigación antropológica, se pretendió una mirada transversal a las diversas instituciones sociales del caserío (es decir, el trabajo, la familia y la escuela), realizando observaciones en los espacios de trabajo agrícola y doméstico, en los escasos espacios recreativos de la juventud y en el colegio secundario.

Posteriormente, se construyeron matrices interpretativas por cada grupo familiar para realizar comparaciones entre grupos familiares: desde la situación económica de las mismas hasta las dinámicas intrafamiliares. En función a esta matriz y considerando los objetivos del presente artículo, fueron seleccionados los ocho casos que permitían una mejor comparación. Los ocho casos del estudio son, entonces, de jóvenes hombres y mujeres que en 2007 tenían entre 15 y 22 años (hoy, entre 19 y 27 años de edad). Estos casos fueron seleccionados a partir de su situación escolar que en 2007 definí dentro de tres posibilidades: escolaridad interrumpida, continuidad escolar o conclusión de la educación básica regular. Para la elaboración del presente texto, en marzo de 2010, retomé el contacto con los ocho casos seleccionados y actualicé la información recogida, centralizando dos situaciones escolares: escolaridad interrumpida y escolaridad concluida, siendo los casos que en la época estaban estudiando en el 2010 o ya concluyeron o interrumpieron los estudios.

Tabla 1

Los Casos de Análisis

Situación escolar	Pseudónimo	Edad al 2010	Último año escolar concluido al 2010	Trayectorias escolares			
				Reprobaciones		Interrupciones*	
				Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
Casos de interrupción	María	22	4s	1	1	1	-
	Roberto	27	4s	3	1	-	-
	Omar	28	4s	1	0	-	-
	Gisela	24	6p	1	-	1	-
Casos de conclusión	Eloísa	20	5s	3	1	-	-
	Alberto	18	5s	1	0	-	-
	Luis	27	5s	1	0	-	-
	Laura	22	5s	1	0	-	-

* Interrupción entendida como dejar de estudiar durante uno o más años antes de la culminación de la educación básica regular.

La Existencia del Problema y Relevancia de su Análisis

Según los indicadores de la educación en el Perú del 2008, producidos por el sistema de estadística de la calidad educativa del Ministerio de Educación del Perú⁷, el 94.2% de niños/as de 6 a 11 años de edad a nivel nacional está matriculado en el nivel primario⁸. Según la misma fuente, para el caso del nivel secundario, apenas el 74.8% de jóvenes a nivel nacional, de 12 a 16 años, está matriculado. Desagregando estas cifras por área geográfica (rural o urbana), encontramos que la tasa neta de matrícula en área urbana cae del 94.2% en la primaria a 82.5% en la secundaria, es decir, casi 12 puntos porcentuales. Sin embargo, en el caso del área rural, la caída de la tasa neta de matrícula entre ambos niveles llega a 30 puntos porcentuales; teniendo una tasa neta de matrícula de 94.1% en la primaria y de 64% en la secundaria. En el caso específico de la Región Piura, región donde se desarrolló el presente estudio, la tasa neta de cobertura en primaria es de 94% y en secundaria de 65.3%; lo que quiere decir que, si bien en primaria está dentro del promedio nacional, en secundaria se encuentra diez y siete puntos porcentuales por debajo del promedio nacional. Además, llama la atención que en ambos casos (primaria y secundaria) la tasa neta de matrícula del 2008 sea menor que la registrada para el 2005⁹. Si bien es cierto que se trata de caídas porcentuales de menos de un punto, no reflejan el aumento registrado en el promedio nacional en este mismo periodo.

Según la misma fuente, para el 2008, la tasa de deserción escolar a nivel nacional fue de 2.4% en la primaria y de 6.7% en la secundaria; lamentablemente, este dato no está desagregado por zona geográfica, pero evidencia que la cobertura y acceso en secundaria representa aún una brecha en comparación con la primaria¹⁰. El porcentaje de alumnos con atraso escolar resulta también ilustrativo. Este dato considera el porcentaje de estudiantes con una edad mayor a la esperada por el sistema; es decir, estudiantes que han repetido, se

7 Disponible desde Internet en: <http://escale.minedu.gob.pe/downloads/indicadores/2008/cuadro.html?C01>

8 La cobertura del sistema se calcula en base a la inscripción de estudiantes en el sistema y se contrasta con la información del censo poblacional, que indica el total de niños y niñas de 6 a 11 años de edad en el Perú, considerando estas como las edades “oficiales” de ingreso y salida al nivel primario.

9 La tasa neta de matrícula en la primaria en la región Piura en el 2005 llegó a 95.5%, y en el 2008, a 94%. En el caso de la secundaria, en el 2005 llegó a 65.4% y en el 2008, a 65.3%.

10 Disponible desde Internet en: <http://escale.minedu.gob.pe/downloads/indicadores/2008/cuadro.html?D05>

han retirado del sistema educativo por uno o más años o ambos casos; o que han ingresado al sistema escolar con una edad mayor a la edad oficial de ingreso al primer grado de primaria (seis años). Según este dato, el atraso escolar de estudiantes a nivel nacional en instituciones educativas públicas está presente en un 18.8% en la primaria y en un 21.6% en la secundaria¹¹. Al desagregar este dato por zona geográfica, encontramos que el porcentaje de estudiantes con atraso escolar en instituciones públicas urbanas de nivel primario es de 12.3% y en secundaria es de 17.7%; mientras que, en instituciones públicas rurales, el porcentaje de estudiantes con atraso en nivel primario es 27.2% y en secundaria llega a 35.6%. Por lo tanto, se duplica el porcentaje de zona urbana en ambos casos. Resulta interesante considerar que, según la misma fuente, es en la primaria cuando los y las estudiantes repiten más, específicamente en segundo y tercer grado de primaria, llegando a más de 15% de repetidores en estos dos grados. Mientras que, en la secundaria, en ningún grado se registra un porcentaje de repetidores/as mayor al 9%¹².

Resulta significativo que, si cruzamos esto último con el dato antes ofrecido, que evidencia una mayor tasa de matrícula en primaria que en secundaria en zona rural, necesitamos buscar explicaciones que nos permitan comprender cómo, si hay menos repeticiones en la secundaria, la tasa de cobertura es menor que en la primaria.

Es frente a esta pregunta que el presente artículo pretende ofrecer la siguiente hipótesis explicativa: los casos analizados parecen evidenciar que, frente a los mayores costos que representa la educación secundaria para las familias, estas deben generar estrategias que les permitan realizar inversiones educativas más racionales para el grupo familiar. Lo que, en la práctica, parece generar la estrategia familiar de evaluación de los desempeños escolares de los hijos e hijas para decidir sobre su continuidad educativa.

Resulta fundamental mencionar que, de todos los recortes realizados para analizar y comparar las tasas de conclusión escolar, tanto en primaria como en secundaria, es en la población rural que se presentan los índices más bajos, siendo apenas mayor al nivel de conclusión en *pobres extremos*¹³.

11 Disponible desde Internet en: <http://escale.minedu.gob.pe/downloads/indicadores/2008/cuadro.html?D03>

12 Disponible desde Internet en: <http://escale.minedu.gob.pe/downloads/indicadores/2008/cuadro.html?D04>. Cuadros D03, D04 y D06 disponibles desde Internet en: <http://escale.minedu.gob.pe/downloads/indicadores/2008/cuadro.html?D03>

13 La categoría *pobre extremo* se refiere a las personas que no pueden pagar una canasta básica de alimentos.

En otras palabras, la tasa de conclusión de la población rural es menor que la tasa de conclusión de primaria y secundaria de hombres, de mujeres y de población pobre. Esos datos de la estadística nacional revelan, por un lado, la diferencia de cobertura y permanencia entre primaria y secundaria; y por otro, la diferencia entre área rural y área urbana. Todo ello confirma que la continuidad escolar es un problema en el Perú, sobre todo, en las áreas rurales y, principalmente, para los jóvenes de 12 a 16 años¹⁴, que frecuentan o deberían frecuentar la secundaria.

La Propuesta Interpretativa

Frente a la evidencia de la estadística y de la realidad nacional, el presente artículo tiene por objetivo discutir los límites de la explicación de la interrupción de la escolaridad en los jóvenes rurales por su condición de trabajadores. Para desarrollar esta cuestión, me apoyo en los trabajos empíricos (Diez, 1998; Olivera, 2009; Ansión, 1989) que evidencian la existencia de un fuerte vínculo entre los sectores populares y la escuela, confrontando la literatura que atribuye a la condición de trabajadores el motivo de la interrupción escolar (Montero, 1995).

Evidentemente, la condición de trabajadores coloca a los y las jóvenes de sectores populares en desventaja frente a los y las jóvenes que no tienen que lidiar con condiciones de opresión económica, pudiendo dedicarse al estudio de forma exclusiva. Sin embargo, estudios realizados desde la década de 1990 vienen mostrando diferencias en los resultados escolares de grupos socioeconómicos en condiciones similares¹⁵. Esto quiere decir que el trabajo no imposibilita radicalmente la continuidad escolar y que, en determinadas condiciones, es posible para algunos/as jóvenes combinar trabajo y estudio¹⁶.

Si bien se trata de analizar en profundidad las trayectorias y motivos de la situación escolar de los y las jóvenes, se parte desde una comprensión de la familia campesina como grupo integrado que comparte objetivos comunes y se organiza para lograrlos. Los estudios sobre población campesina en el país

14 Edades oficiales de los y las estudiantes de secundaria para el Ministerio de Educación.

15 Se puede consultar, por ejemplo, Lahire (1997), Olivera (2008) y Dayrell (1996).

16 Sobre ese punto, se puede consultar el interesante libro de Guedes (1997) sobre los encuentros y desencuentros de trabajo y estudio en la formación de jóvenes trabajadores.

muestran el principio colectivista de esta sociedad, según el cual la familia nuclear es comprendida como un grupo integrado que desarrolla estrategias para la producción y reproducción de la sociedad rural¹⁷. Así, para comprender las relaciones de los jóvenes del campo con la escuela rural en el Perú, es necesario incluir un análisis de esas estrategias familiares.

La investigación de Lahire (1997) sobre los diversos arreglos familiares en torno a la organización de los recursos que potencializan o limitan las posibilidades de continuidad escolar es fundamental para un análisis como el propuesto aquí. El autor investigó el comportamiento de niños, niñas y sus familias en la periferia parisiense, analizando los arreglos en la organización familiar del trabajo y de los mecanismos familiares de socialización, a partir de cinco ejes: “las formas familiares de la cultura escrita, las condiciones y disposiciones económicas, el orden moral doméstico, las formas de autoridad familiar, y las formas familiares de inversión pedagógica” (p. 20). La propuesta del autor es que, al analizarse esos aspectos, es posible identificar no solo el lugar de la escolaridad en los proyectos familiares, sino también el lugar que ocupa la cultura escolar en el cotidiano familiar de los niños y niñas, y la construcción, consciente o no, de estrategias que permitan maximizar los recursos familiares, económicos y humanos para la continuidad escolar.

No obstante, cabe señalar que reconocer la prolongación de la escolaridad y los esfuerzos que las familias de sectores populares desarrollan para conseguirla no niega que los y las jóvenes que logran culminar la escolaridad obligatoria se confrontan con un sistema de desigualdad que limita la prolongación de los estudios. Es decir, el análisis que se presenta comprende el sistema social y escolar como un sistema de reproducción de las diferencias sociales como el descrito por Bourdieu y Passeron (1998). Sin embargo, el aporte está en la evidencia de la diversidad presente dentro de los procesos de exclusión social.

En este estudio, la propuesta analítica de Lahire (1997) es reformulada en los elementos propuestos para el análisis, a la luz de la realidad rural de la costa norte y de las familias campesinas peruanas. Un estudio previo evidenció para el caso de Chaquira que, si bien es cierto que las familias no priorizan el estudio de los hijos mayores o menores, o el de los hijos hombres por sobre el de las hijas mujeres, el lugar que ocupan los hijos en el grupo de hermanos tiende a tener repercusión en las oportunidades escolares que tienen los y las

17 Véase, por ejemplo, Zoomers (1998).

jóvenes del caserío (Olivera, 2005). Esto, como se demostrará en el presente texto, básicamente se debe a la relación tierra familiar – mano de obra familiar disponible¹⁸.

Es relevante analizar, entonces, el espacio de negociación entre las diversas actividades realizadas por los jóvenes que pueden influir en su disponibilidad para los estudios. En el caso de Chaquira, trabajos anteriores evidenciaron que las diferentes cargas de trabajo que tienen los y las jóvenes, que son relativamente independientes de su edad y sexo, determinan las oportunidades de continuidad escolar. Es decir, si bien existen trabajos asumidos como femeninos o masculinos y trabajos realizados a partir de cierta edad, se identifica, en el plano empírico, que estas normas son adaptadas en cada grupo familiar. Así, no solo por ser tema central en las discusiones sobre deserción escolar (Zago, 2000), aquí considerado como interrupción de la escolaridad, sino también por su relevancia concreta para el análisis del caso en cuestión, se identifica el criterio económico familiar como central para analizar las particularidades de los arreglos familiares.

Un aspecto también importante en la literatura sobre deserción escolar es el vinculado al capital escolar familiar, como lo plantean Lareau, (2002), Mickelson (2003) y Epstein (2005). Estas autoras, que utilizan el concepto de los capitales de Bourdieu (específicamente, el escolar), sostienen que niños y niñas con padres “más educados” tienen mayores posibilidades de tener éxito en la escuela. Esto se debe a diversos motivos: porque cuentan con mayor apoyo de los padres y madres en su proceso escolar, porque existen discursos positivos sobre la escuela en la familia, porque hay una familiaridad con la cultura escolar (específicamente, se presenta el ejemplo de la lectura), y todo esto vendría a repercutir, además, en una mayor disponibilidad de los padres de familia a realizar gastos en la educación de sus hijos. Aunque podríamos comenzar por discutir la noción misma de “más educados”, es importante considerar los resultados de los estudios que demuestran que más importante que lo económico (principalmente, en sociedades donde la educación pública es, al menos en teoría, gratuita) parece ser los discursos positivos sobre la escuela.

A partir de esto, definí los siguientes cuatro criterios para analizar los “arreglos familiares” de las familias campesinas de Chaquira: las características

18 Este tema fue trabajado posteriormente con mayor detalle en mi tesis de maestría al identificar las diferencias en las oportunidades escolares asociadas a los recursos económicos de jóvenes dentro de un mismo núcleo familiar (Olivera, 2008).

del grupo de hermanos o *fratría*, la distribución del trabajo en el interior del grupo familiar, las condiciones y disposiciones económicas, y las experiencias escolares del grupo familiar.

Conceptos también extraídos de la teoría crítica de la educación, como *currículum oculto*, permiten identificar los puntos de conflicto entre la institución escolar y los/las estudiantes. Por otro lado, aún partiendo de la noción de estrategias familiares, no se puede negar que los y las propias estudiantes o posibles estudiantes tienen voz en los procesos de decisión de continuidad escolar. Este aspecto es también central en el análisis de los casos que se presentan en este trabajo una vez que la primera explicación de algunos jóvenes frente a la pregunta por los motivos de su interrupción es “ya no quise estudiar”. Un análisis profundo de sus trayectorias escolares y de las descripciones de las situaciones que los llevaron a tomar esta decisión, arroja evidencias de la conflictiva relación con la escuela. En las décadas pasadas, el concepto de *currículum oculto* ha servido para los análisis desde las categorías de género y raza en la educación¹⁹, así como para los estudios sobre democracia en la escuela²⁰ y las, llamadas por Giroux (1997), *lecturas críticas radicales de la educación*. Sin hacer referencia a este concepto, pero centralizando los conflictos sociedad-escuela, los trabajos de Thin (2006) evidencian los procesos de imposición de un tipo de conocimiento y valoración de una cultura específica por parte de la escuela que crea distanciamiento entre ella y las familias de sectores populares.

Finalmente, consideramos importante para la interpretación de los casos utilizar la noción de *mito de la escuela*, tan discutida en la investigación educativa del Perú, acuñada por los primeros estudios sobre educación desde la antropología (Ansión, 1989; Degregori, 1986; Montoya, 1980). La noción de mito de la escuela hace referencia a la forma como se interpretó la extensa acogida de la escuela por parte de la población campesina en el Perú desde la década de 1960. El mito de la escuela hace referencia a la necesidad de la población andina de acceder al saber occidentalizado para lograr insertarse en la sociedad mayor que excluye su cultura. Algunos investigadores cuestionan la utilidad explicativa actual del mito de la escuela. Lamentablemente, estos cuestionamientos no han sido formulados en discusiones teóricas, empíricas o conjuntas al respecto. Frente a esto, trabajos empíricos recientes continúan encontrando referencias al valor de la escolaridad en el campo que pueden explicarse por la noción del mito de la escuela (Olivera, 2009).

19 Véase, por ejemplo, Rosemberg (2001) y Carvalho (2003).

20 Véase, por ejemplo, Reimers y Villegas-Reimers (2006).

Capital Escolar Familiar y Conflictos con la Escuela: Buscando Explicaciones a los Vínculos Frágiles con la Escolaridad más allá de lo Económico

Roberto, Gisela, María y Omar componen el grupo de jóvenes que interrumpió su escolaridad. En ese grupo, los/las cuatro entrevistados/as participan del trabajo familiar de forma permanente, sea con su fuerza de trabajo o con parte de sus salarios. Así, María, de 22 años e hija mayor, se dedica de forma exclusiva al cuidado de la familia (padres y hermanos/as) y Omar, de 28 años, trabaja en la agricultura familiar; en tanto que los otros dos entrevistados, Roberto de 27 y Gisela de 24, aportan a la economía familiar con su salario.

Roberto es el quinto de ocho hermanos/as, el tercero de los hombres, e inició su participación en la economía familiar a los 20 años. Eran sus hermanos mayores quienes trabajaban el pequeño terreno agrícola familiar (de 0,5 hectáreas) y, por estar estudiando, él participaba en la agricultura familiar solo de forma eventual, lo que, aún así, lo obligó a faltar algunas veces a la escuela. Dentro de su grupo familiar, Roberto es el único con estudios de secundaria. Todos sus hermanos y hermanas llegaron a tercero de primaria, su madre tiene primer grado, y su padre no tiene experiencia escolar alguna.

Cuando Roberto interrumpió los estudios y necesitó insertarse en el trabajo agrícola familiar, los hermanos mayores y los menores ya estaban trabajando en ella. Claramente, la presión por trabajo no fue el motivo de la interrupción de la escolaridad para él. De esta forma, entre el momento en que interrumpió su escolaridad, a los 18 años, y el inicio en el trabajo asalariado, a los 20, Roberto permaneció desempleado. Fue solo la inserción en el trabajo asalariado lo que le permitió contribuir a la economía familiar.

Roberto afirma haber interrumpido su escolaridad por “decisión personal” al finalizar el penúltimo año de secundaria. En su testimonio sobre ese proceso, dice que habría optado por la interrupción debido a una situación de conflicto con una profesora que lo habría castigado por un motivo que consideraba injusto:

Me gritó y dijo que me iba a suspender... yo le trataba de explicar que había tenido que faltar porque tenía que ayudar a mi papá en la parcela... que había sido cosa de unos días nada más y que sí había estudiado para esa clase. Ella comenzó con eso de que no me importaba, y que mis

papás también no se importaban con mi estudio. Ahí yo me sentí mal, porque era bien raro que yo faltara, y no era por gusto, solo cuando era pues necesario. (Roberto, 27 años).

Él contó, posteriormente, que en vista de que no regresaba al colegio, el director lo llamó para conversar y que otra profesora lo había buscado para convencerlo de retomar los estudios, pero él no quiso. Su frustración ante la situación de injusticia vivida en la escuela habría sido tan grande que eliminó toda posibilidad de retorno. Este caso es ilustrativo debido a que, al menos aparentemente, Roberto tiene posibilidades económicas y familiares de continuidad escolar, no obstante la relación con la escuela al ser frágil no motiva lo suficiente a Roberto para invertir en ella (Dubet & Martuccelli, 1998). El sentido de la escolaridad que habría movilizado a Roberto por tantos años parece ya no tener ese efecto.

Pero, más allá de la fragilidad del vínculo con la escuela, en ese caso, se observa otro proceso. Los propios mecanismos excluyentes en el interior de la escuela, de cierta forma, habrían empujado a Roberto fuera del sistema. Esto, considerando que según la Directiva para el Año Escolar 2007, “en el área rural se establece el horario de la jornada diaria que mejor se adecue a la realidad local” (Ministerio de Educación [MED], 2006, p. 8). Así, la propia legislación establece que, para que los estudiantes del campo no pierdan clases debido a su participación en el trabajo familiar, la escuela debe adaptarse a los horarios de la organización local. Según Roberto, “si la escuela funcionara por las tardes, no tendría que faltar nunca”.

Se observa, en el caso de Roberto, la concretización de la disonancia entre las formas de socialización escolar y familiar (Thin, 2006), donde el trabajo familiar es percibido por la escuela como irresponsabilidad de estudiantes y familias que no priorizan la asistencia a la escuela. La escuela reclama falta de compromiso de los estudiantes y de sus familias, mientras los estudiantes reclaman falta de reconocimiento de su esfuerzo. Sobre esta base, sostengo que, cuando este choque entre las lógicas de socialización escolar y familiar es el protagonista, la relación con la escuela corre el riesgo de perder sentido. Al llevar a los estudiantes del campo ante el límite de sus posibilidades exigiendo condiciones imposibles como su no participación en el trabajo familiar, la escuela pierde su legitimidad ante la juventud.

El caso de Gisela es diferente, ya que, hasta el momento de su salida de la vivienda familiar, fue ella la principal responsable de los trabajos de cuidado, siendo la mayor de una fratría conformada por cuatro mujeres y dos hombres

(los menores). En el grupo familiar de Gisela, el padre cuenta con primaria completa y la madre con segundo grado; Gisela y dos de sus hermanas tienen primaria completa; el mayor de los varones se encuentra, en el 2010, realizando estudios de secundaria; y el menor, comenzando la primaria. La segunda en el grupo de hermanos es la única de las mujeres que llegó a secundaria, interrumpió sus estudios en cuarto año y, hasta el momento, no la ha retomado.

Al contrario de Roberto, desde temprano, Gisela vivía en una situación de sobre-ocupación. Ella era responsable por la totalidad de los trabajos de cuidados en el hogar, incluyendo la preparación y venta de chicha para la generación de ingresos. Gisela tuvo que interrumpir su escolaridad al terminar la primaria, lo que, al contrario de Roberto, habría ocurrido contra su voluntad. Según lo que ella y su madre recuerdan, se quejó mucho por esta decisión de sus padres:

Al comienzo no me conformaba... yo gritaba, me desesperaba, les decía a mis papás que me dejaran estudiar... Les preguntaba que por qué mi hermana sí podía seguir estudiando y yo no... Pero nada, ellos decían que mi mamá estaba enferma, que tenía que entender y que hacía falta que yo me encargue de la casa... (Gisela, 24 años).

Si bien Gisela era la mayor, tenía ya experiencias de reprobación escolar, y fue por este motivo, según afirma ella misma, que recayó la responsabilidad doméstica sobre ella. Es importante aquí remarcar el hecho de que, aún siendo explícito su deseo de seguir estudiando, las condiciones familiares no le dieron posibilidades de negociación. La estrategia en la familia habría sido, tras una evaluación de los desempeños escolares, atribuir a una de las hijas los trabajos de cuidado con el objetivo de garantizar la continuidad escolar de las/os otras/os. Continuó así hasta los cuatro años siguientes. La segunda de las hijas cursaba el cuarto de secundaria cuando la economía familiar se vio más comprometida por el embarazo de la madre, del cual nacería el sexto hermano. Frente a esta situación, se evaluó la necesidad de aumentar los ingresos de la familia, enviando a una de las hijas a la ciudad para trabajar. Esta vez, Gisela reclamó esta posibilidad para sí, argumentando ya haber sido perjudicada anteriormente en beneficio de las hermanas cuando interrumpió su escolaridad. Manifestó que era su “turno” de acceder a lo que consideraba la mejor opción: migrar y ya no cargar con los trabajos familiares de cuidado. La migración surgió, así, como una compensación a la interrupción de la escolaridad.

De esta forma, si para Roberto el trabajo asalariado fue el mecanismo de inserción en el universo de trabajo, para Gisela el trabajo fue siempre una demanda por lo que la migración vino a representar una disminución de la misma. Hasta el 2009, por la proximidad de su lugar de trabajo, mantenía el vínculo con la familia visitándola todo los fines de semana. Además, contribuía con la economía familiar, no con la entrega de una parte de su sueldo, sino asumiendo los costos de la escolaridad del único hermano que seguía estudiando y del tratamiento de la madre que tenía problemas crónicos de salud. Con el dinero restante, Gisela realizaba gastos personales, saliendo con las amigas y visitando Internet. En el 2009, Gisela se casó y tuvo un hijo; se mudó al centro poblado mayor Casa Grande (cercano a Chaquira); y desde entonces, se dedica al cuidado de su casa y de su hijo. Su esposo es funcionario del Municipio.

María tiene hoy 22 años y es la mayor de tres hermanas. Sus padres llegaron a segundo grado de primaria; ella interrumpió sus estudios al concluir el tercero de secundaria; la segunda de sus hermanas, al concluir el primero de secundaria; y la tercera se encuentra, actualmente, en tercero de secundaria. De esta forma, así como en los casos de Roberto y Gisela, María no contaba con un referente de escolaridad prolongada dentro de su familia nuclear.

María interrumpió su escolaridad por haber reprobado algunos cursos al final del tercero de secundaria. Según ella, su deseo, como el de los padres, era el de seguir estudiando, pero la familia no logró cubrir los costos de los exámenes de recuperación²¹. Estos exámenes tienen un costo de 10 nuevos soles cada uno. Dado que la familia no pudo pagarlos, María no pudo ser promovida de año, y el colegio tampoco ofreció una alternativa. Considerando la existencia de la propiedad agrícola familiar y su dimensión como criterios de diferenciación socioeconómica dentro del caserío, la familia de María forma parte del 21.59% de familias no propietarias agrícolas. Por lo tanto, está entre las más pobres por carecer de fuentes de producción y ocupación de mano de obra masculina. Por ese motivo, el padre de María se encuadra en la categoría *trabajador agrícola asalariado eventual*, que depende de la familia extensa²² para emplearse y conseguir una fuente de renta.

21 El mismo director del Ricardo Palma confirma que, cuando algún o alguna estudiante es reprobado/a en un curso, debe someterse a un examen al final del verano, para lo cual la escuela cobra diez nuevos soles.

22 La familia extensa es parte fundamental de la organización de las familias andinas y campesinas del Perú. El término hace referencia a los vínculos de consanguinidad, afinidad e espiritualidad (padrinos, por ejemplo) que vinculan las personas más allá de la familia nuclear. Para las familias andinas, la familia extensa mantiene obligaciones de reciprocidad y cooperación.

Aparentemente, en este caso, es la imposibilidad de pago el motivo de la interrupción, evidenciándose los mecanismos de reproducción de la escuela que, siendo pública y gratuita por derecho constitucional, incurre en cobros ilegales que dificultan la permanencia en el sistema escolar de jóvenes de sectores populares. No obstante, un análisis más profundo del caso de María permitirá identificar otros factores que influyen en ese proceso. María recuerda que, por ser la hija mayor, tuvo que comenzar a ayudar a su madre con los trabajos de casa desde los 12 años, en el mismo año en que empezó los estudios de secundaria. Por ese motivo, debía organizarse para realizar algunos trabajos domésticos en la mañana temprano antes de salir rumbo a la escuela, y otros durante la tarde. Cuenta que aunque

...sí hacía las tareas cuando ya me desocupaba por las tardes, pero así no más lo que habían pedido, no me daba tiempo para estudiar. Así leer mis libros, mis cuadernos, no me alcanzaba el tiempo... (Gisela, 24 años).

De esa forma, si las dificultades económicas impidieron el pago de los exámenes de recuperación, la falta de tiempo para el estudio fue una dificultad previa, probablemente decisiva, para la continuidad escolar de María. Puedo afirmar, entonces, que en casos como los de María, el problema se perfila más allá de las condiciones económicas, ya que un mayor presupuesto familiar no habría librado a María de la responsabilidad de asumir buena parte de los trabajos de cuidado. La organización familiar del trabajo corresponde a un sistema cultural y a un proceso de socialización en las actividades propias del campo. En la mejor de las situaciones, una mayor capacidad adquisitiva en la familia de María habría posibilitado el pago de los exámenes de recuperación, pero no habría aumentado el tiempo de estudio en la casa.

Omar es el cuarto de un grupo de once hermanos, y es el mayor de los varones. Su familia tiene una parcela pequeña de tierra, de una hectárea, por lo que Omar logró cursar hasta cuarto de secundaria sin mayor exigencia de trabajo. Sin embargo, la enfermedad de su madre generó presión sobre la economía familiar, lo que llevó a que Omar decida interrumpir los estudios para buscar un empleo asalariado en la ciudad de Piura y enviar dinero a su familia. Omar no logró conseguir empleo en la ciudad y volvió a Chaquira, donde se ocupó como jornalero con otras familias. Así, comenzó a colaborar con la economía familiar. Hasta el momento, no ha retomado los estudios para concluir el último año de secundaria. Omar fue el primero en su familia

Tabla 2*Los Casos de Jóvenes que Interrumpieron los Estudios y sus Grupos Familiares*

Caso	Propiedad agrícola	Rol / lugar en el grupo familiar	Edad al 2010	Nivel educativo al 2010	Situación escolar al 2010
María	No tiene	Padre	50	2p	Interrumpió
		Madre	48	2p	Interrumpió
		María	22	3s	Interrumpió
		Hermana	21	1s	Interrumpió
		Hermana	18	3s	Continúa
Roberto	1 Hectárea	Padre	56	0	No
		Madre	58	1p	Interrumpió
		Hermana	33	3p	Interrumpió
		Hermano	31	3p	Interrumpió
		Hermano	30	3p	Interrumpió
		Hermana	29	3p	Interrumpió
		Roberto	27	4s	Interrumpió
		Hermano	19	3p	Interrumpió
		Hermana	18	3p	Interrumpió
		Hermano	15	6p	Continúa
Gisela	1 Hectárea	Padre	51	6p	Interrumpió
		Madre	47	2p	Interrumpió
		Gisela	24	6p	Interrumpió
		Hermana	23	4s	Interrumpió
		Hermana	21	6p	Interrumpió
		Hermana	18	6p	Interrumpió
		Hermano	16	2s	Continúa
		Hermano	6	0	No
Omar	1 Hectárea	Padre	60	0	No
		Madre	53	0	No
		Hermana	32	6p	Interrumpió
		Hermana	30	6p	Interrumpió
		Hermana	29	6p	Interrumpió
		Omar	28	4s	Interrumpió
		Hermana	27	6p	Interrumpió
		Hermana	25	5s	Culminó
		Hermano	24	6p	Interrumpió
		Hermana	21	3s	Interrumpió
		Hermano	19	6p	Interrumpió
		Hermana	17	6p	Continúa
		Hermana	13	5p	Continúa

en culminar la secundaria. Sus tres hermanas menores interrumpieron los estudios al concluir la primaria, y sus padres no cuentan con experiencia escolar. Después de Omar, dos hermanos (una mujer y un hombre) llegaron a secundaria, su hermana concluyó y el hermano interrumpió sus estudios también en tercero. Los últimos dos hermanos son los únicos que continúan estudiando: están por concluir la primaria.

Si bien es una situación imprevisible la que parece explicar la interrupción de la escolaridad de Omar, es interesante notar que la interrupción es un elemento común en la mayor parte de sus hermanos. Esto nos lleva a preguntarnos si se trata de una situación aislada o de la existencia de una relación frágil con la escolaridad para el grupo familiar de Omar.

Intentando englobar lo que tienen en común los cuatro casos de jóvenes que interrumpieron su escolaridad, se percibe que esa situación aparece no solo entre los/las entrevistados/as, sino también entre los otros miembros de sus grupos familiares. Solo dos de los/las cuatro jóvenes tienen un hermano o hermana que ha concluido la secundaria y ninguno de los padres o madres cuenta con secundaria completa; siendo el caso que apenas uno de los padres tiene estudios de secundaria. En estos grupos familiares, el prolongamiento de la escolaridad no parece formar parte de la realidad ni del imaginario familiar.

Por otro lado, considerando la propiedad agrícola como indicador de mayor o menor nivel de pobreza de una familia, ese grupo no podría ser apuntado como el de las familias más pobres, debido a que solo la familia de María no posee propiedad agrícola. Es decir, encontramos diferentes situaciones económicas en familias con escaso capital escolar.

Como se observa en estos cuatro casos, para la juventud de Chaquira frecuentar la secundaria es una situación inestable que puede truncarse en cualquier momento por dificultades financieras, demandas de mano de obra en la familia o tensiones en la interacción entre la escuela y la familia. De esta forma, la ausencia de capital escolar acumulado en el núcleo familiar, y el distanciamiento entre la escuela y la realidad local parecen ser dos elementos centrales.

Contextos Favorables y Arreglos Familiares: Buscando Recurrencias en los Casos de Continuidad y Conclusión Escolar

Eloísa, Alberto, Laura y Luis componen el grupo de jóvenes que, en el 2007, cuando fue realizado el trabajo de campo, estaba estudiando o ya había

culminado la secundaria. Para el presente año 2010, los dos aún estudiantes de la época han concluido la secundaria. En este grupo de jóvenes, al contrario del grupo anterior, tanto las mujeres como los hombres jóvenes tienen como principal ocupación el estudio.

En lo referente a las chicas, Eloísa, hoy con 20 años, y Laura, hoy con 22; sus grupos familiares se organizan de tal forma que permiten liberarlas lo máximo posible de los trabajos domésticos para garantizar su mejor desempeño escolar. Y esto se puede apreciar no solamente en sus casos específicos, sino también en la recurrencia de mujeres con experiencia escolar prolongada en sus grupos familiares. Se evidencia la existencia de una estrategia familiar pensada para maximizar las posibilidades de continuidad escolar de uno de sus miembros. Esta situación demuestra, empíricamente y en otro contexto, las afirmaciones de Zoomers (1998) sobre la organización de estrategias familiares campesinas en la persecución de objetivos comunes.

Eloísa es la cuarta de una fratría de cinco y la tercera de las mujeres. Sin embargo, sus dos hermanas mayores (la segunda y tercera en el grupo de hermanos) migraron a Lima para trabajar, lo que dejó a Eloísa como la única hija que puede ayudar a la madre en los trabajos de cuidado. Frente a los casos anteriormente analizados, cabe formularse la siguiente pregunta: ¿qué ocurre en esta familia para que Eloísa, siendo la principal fuente de apoyo para el trabajo doméstico, pueda dedicarse mañanas y tardes al estudio? Se trata de la confluencia de situaciones externas a la familia, que posibilitan determinados arreglos y decisiones familiares. Así, Eloísa es responsable por algunos trabajos de cuidado, pequeños y puntuales, participando eventualmente en el trabajo de la casa.

Se trata de una reorganización del trabajo familiar con el objetivo de aumentar el tiempo que Eloísa dispone para estudiar. Esto es posible en la medida en que tres de los cinco hijos no son más responsabilidad de ese grupo familiar; la madre se encarga de casi la totalidad de los trabajos de cuidado, así como de la preparación y venta de chicha; y el hermano menor la ayuda con algunos de los trabajos que comúnmente son desarrollados por las hijas. De esta forma, es por el ajuste de los proyectos a las condiciones materiales, que la familia de Eloísa encamina sus acciones y decisiones buscando la continuidad de la formación escolar de los/las hijos/as.

La familia de Eloísa es propietaria agrícola: el padre y el hermano mayor trabajan en la parcela familiar. Además de eso, su padre es propietario de un pequeño camión que utiliza para el transporte, aumentando la renta familiar.

Esto, junto con las contribuciones de las hijas que trabajan fuera, permite una situación económica relativamente estable, lo que, sumado a la alta valoración de la escolaridad por parte de la familia, propicia que la continuidad escolar de los hijos no sea cuestionada. Esto se observa en las trayectorias escolares de los integrantes del grupo, en el cual dos de los tres hermanos mayores concluyeron la escolaridad obligatoria, mientras que la tercera la interrumpió tras el tercer año de la secundaria. La escolaridad prolongada se presenta, incluso, en la trayectoria del padre que tiene también secundaria completa.

El tercer caso de este grupo de jóvenes estudiantes es el de Alberto, hoy con 18 años y el mayor en una fratría de cuatro. Su familia no tiene propiedad agrícola ni otra fuente de empleo propia. Su padre trabaja como albañil de forma eventual, por lo que familia se sustenta prácticamente con el dinero semanal de la venta de chicha. En lo que respecta a los trabajos de cuidado, él afirma que son sus dos hermanas, hoy con 17 y 14 años, quienes ayudan a la madre. En este caso, las propias condiciones familiares de escasez de tierra agrícola aparecen como “posibilitando” la continuidad escolar de Alberto, puesto que no se le exige participar del trabajo agrícola.

Los últimos dos casos de este grupo se refieren a una misma familia. Se trata de Luis, hoy con 27 años, y Laura, hoy con 22, que son el sexto y la octava, respectivamente, de un grupo de nueve hermanos. Este grupo de hermanos está compuesto por siete mujeres y dos hombres. Aunque ninguno de los padres cuenta con primaria completa, la escolaridad prolongada es una situación común en el grupo de hermanos. Las tres hijas mayores interrumpieron los estudios en primaria. Ellas cuentan que fue por presiones económicas. Además, las tres tuvieron períodos de trabajo como empleadas domésticas en Lima. Sin embargo, de la cuarta a la novena de las hijas, incluyendo los dos varones, tienen todos secundaria completa. La cuarta de las hijas inició estudios de enfermería que no concluyó; y Laura, la penúltima, está por concluir sus estudios de secretariado en un instituto técnico superior en Lima.

Luis, Laura y Vilma, la quinta de los hermanos, viven en Lima. Los tres trabajan en fábricas: Luis y Vilma se desempeñan como obreros en procesos de producción textil, mientras que Laura es ayudante en la oficina de administración en la misma fábrica donde trabaja Vilma. En un primer momento, tanto Laura como Vilma se desempeñaron como empleadas domésticas.

Como Laura recuerda sobre su época de escolar, cuando ella y su hermana menor estudiaban en secundaria ya todos sus hermanos mayores se

habían independizado, motivo por el cual, si bien es cierto que eran las menores, fueron la única fuente de apoyo posible para la madre. Esto parece haber generado un nivel de tensión entre sus padres por lo que, según Laura:

...mi mamá era quien renegaba. Decía a veces nos decía, para qué tanto estudio y yo sola nadie me ayuda. Pero mi papá sí nos defendía y le decía que nos deje estudiar que era lo único que nos iban a dejar...
(Laura, 22 años).

Así, en esta familia, la posibilidad de estudio de Laura se debió a una centralización de los trabajos de cuidado en la madre para que las hijas puedan estudiar. Como mencionaba líneas arriba, las escolaridades prolongadas son comunes en este grupo familiar. En el caso de las hermanas mayores, lo que permitió la culminación de los estudios fue el apoyo económico enviado desde Lima por las hermanas que se fueron a trabajar. Por lo tanto, se identifica la organización del trabajo y de los recursos económicos para aumentar los tiempos de estudios de las y los hijos.

El caso de su hermano Luis es bastante similar: ni él ni su hermano Carlos ayudaron al padre en el trabajo agrícola cuando eran jóvenes. Ambos se dedicaban de forma exclusiva a los estudios. Como para sus hermanas mujeres, esto fue posible debido el apoyo económico de las hermanas que trabajaban en Lima, lo que permitía al padre pagar jornales para ayudarse en la producción agrícola familiar.

Sin desconsiderar las complicaciones del empleo informal, resulta fundamental reconocer que, para la juventud de Chaquira, existe en la ciudad una oferta ocupacional a la cual puede tener acceso, satisfaciendo la principal motivación de la migración: obtener trabajo asalariado que permita ahorrar y ayudar a la familia.

Sostengo que esa misma informalidad ocupacional explica por qué muchos jóvenes retornan aunque el objetivo sea establecerse definitivamente en la ciudad. Al no tener acceso al mercado de empleo formal, resulta difícilmente concretizable la migración permanente, que exige una estabilidad económica mínima. Por otro lado, mientras dura, la migración permite enviar dinero a la familia, invertir en la propia persona e incluso ahorrar dinero. En otras palabras, aun cuando es temporal, la migración permite ascender a mejores condiciones de vida en términos materiales y financieros.

Tabla 3*Los Casos de Jóvenes que Concluyeron los Estudios y sus Grupos Familiares*

Caso	Propiedad agrícola	Rol / lugar en el grupo familiar	Edad al 2010	Nivel educativo al 2010	Situación escolar al 2010
Alberto	No tienen	Padre	40	3s	Interrumpió
		Madre	41	2p	Interrumpió
		Alberto	18	4s	Culminó
		Hermana	17	3s	Culminó
		Hermano	14	4p	Continúa
		Hermana	12	2p	Continúa
Eloísa	1,25 hectáreas	Padre	50	5s	Culminó
		Madre	54	2p	Interrumpió
		Hermano	26	5s	Culminó
		Hermana	24	5s	Culminó
		Hermana	22	3s	Interrumpió
		Eloísa	20	5s	Culminó
		Hermano	17	2s	Interrumpió
Luis y Laura	1 hectárea	Padre	70	2p	Interrumpió
		Madre	56	1p	Interrumpió
		Hermana	39	5p	Interrumpió
		Hermana	37	6p	Interrumpió
		Hermana	36	5p	Interrumpió
		Hermana	35	ES	Culminó
		Hermano	33	5s	Culminó
		Luis	27	5s	Culminó
		Hermana	26	5s	Culminó
		Laura	22	5s	Culminó
		Hermana	20	5s	Culminó

Apuntando las recurrencias en este grupo de jóvenes, en comparación con el anterior, se nota que las experiencias escolares familiares son más prolongadas, por tanto una mayor acumulación de capital escolar. Todos tienen hermanos, padres o ambos con escolaridad completa. Cabe resaltar que son los padres y nunca las madres quienes tienen escolaridad prolongada. Esto evidencia un proceso de cambio en el caserío en el cual, si en las generaciones anteriores la escolaridad era exclusiva de los hombres, en las actuales la escolaridad beneficia indistintamente estudiantes hombres y mujeres.

Finalmente, un aspecto fundamental que caracteriza este grupo tiene que ver con la organización del trabajo familiar, como es evidente en el caso de Eloísa, Laura y Luis. El caso de Alberto muestra, más bien, situaciones en

las que, si no estuvieran estudiando, estarían desempleados, sea porque las familias no tienen tierra para cultivar o porque tienen más hijos de los que pueden emplear. De esa forma, se evidencia que la continuidad escolar de estos jóvenes no tiene relación directa con una mejor posición económica dentro del caserío. Por el contrario, en este grupo de jóvenes, se concentran familias con propiedades agrícolas muy pequeñas o sin propiedad alguna, diferenciándose del grupo de jóvenes que interrumpió sus estudios. La ampliación de la escolaridad, para estos casos, parece tener relación con una menor demanda familiar por el trabajo de los/las hijos/as en los trabajos de la familia y no con mejores condiciones económicas.

Así, la principal diferencia respecto al grupo anterior sería que, ante la incapacidad de la escuela para adaptarse al entorno local, las familias que no necesitan o que tienen dificultades de emplear todos/as los/las hijos/as en la propiedad familiar, tienen condiciones de mantenerlos dedicados exclusivamente a los estudios. Evidentemente, se trata de situaciones en que es requerido mucho compromiso por parte de los estudiantes, puesto que las economías familiares no permiten asumir costos adicionales, como pagar los exámenes de recuperación.

Los Aportes de la Descripción Antropológica para el Análisis de los Motivos de Interrupción Escolar en el Perú

Como vienen demostrando los estudios antropológicos, un análisis microsocial permite identificar las sutilezas de las desigualdades en espacios aparentemente iguales, así como aporta a la relativización del mandato de las condiciones económicas como únicos elementos y, por lo tanto, determinantes de la inclusión o exclusión social. La pobreza y la exclusión, así como el desarrollo y el bienestar, están lejos de ser cuestiones simples: exigen reconocer patrones culturales y a las organizaciones y estrategias que los grupos humanos desarrollan para alcanzar sus objetivos. Dentro de ese tipo de análisis, la descripción densa como recurso de investigación antropológica evidencia que es en los detalles de la vida cotidiana que se configuran las desigualdades. Esa fue la propuesta y justificación para presentar la información a partir de la complejidad de los arreglos familiares, en vistas a hacer evidente para los/las lectores/as que son varios los elementos que, combinados, posibilitan o limitan la continuidad escolar de los/las jóvenes que inician sus proyectos de vida a partir de condiciones adversas.

A continuación, discuto algunas de las explicaciones dadas por la literatura especializada sobre los motivos de interrupción de la escolaridad en sectores populares. Estas son, básicamente, de dos tipos: las que hacen hincapié en los motivos económicos y los estudios que, desde diferentes preguntas, analizan el rol de la escolaridad en el imaginario de desarrollo de las personas.

Los arreglos familiares presentados evidencian, justamente, que las diferencias económicas de las familias en Chaquira son mínimas y que, cuando existen, no son suficientes para explicar la interrupción o continuidad escolar. De los casos analizados, tanto los jóvenes que culminaron como los que interrumpieron la escolaridad tienen las mismas dimensiones de propiedad agrícola. La diferencia, veámos, tiene que ver con la demanda concreta de trabajo que tienen los jóvenes. Y esto depende del equilibrio entre tierra disponible y mano de obra con las cuales cuenta una familia. De esta forma, vimos que, en algunos casos, para los hijos varones menores resulta más probable continuar estudiando cuando sus hermanos ya están empleados en la parcela familiar y que, por tanto, no solo no había demanda por su trabajo, sino que, además, no había posibilidad de emplearlo. De esta forma, como discutía al inicio de este trabajo, no se trata del lugar de los hijos en la fratría, sino de la organización del trabajo frente a la necesidad de mano de obra concreta en un grupo familiar.

En esta misma línea, veámos en los casos analizados que, en general, la demanda por trabajo femenino es mayor que la que existe por trabajo masculino; afirmábamos que esto tiene que ver con la escasez de tierra agrícola. Sin embargo, encontramos que la continuidad escolar no se explica por un factor de género, ya que, en términos generales, en Chaquira las mujeres culminan la secundaria tanto como los hombres y, como se ve en los casos presentados y en sus grupos familiares, las mujeres permanecen en el sistema escolar. Lo que ocurre aquí es, entonces, lo que hemos definido como la organización del trabajo familiar, es decir, la creación de estrategias para reorganizar los trabajos de cuidado de tal forma que las mujeres puedan continuar estudiando. En algunos casos, implica que la madre lleva a cabo todas las tareas; en otros, ha significado que los hijos varones menores realicen algunas tareas generalmente definidas como femeninas, como ayudar en la cocina; y finalmente, en otras situaciones, significa colocar más responsabilidades sobre las estudiantes mujeres que están en la primaria para liberar a las hijas que llegaron a la secundaria. En estos casos, se evidencia el despliegue de una estrategia conciente que tiene por objetivo aumentar las posibilidades de continuidad escolar de las mujeres. Estrategia que implica, además, una apuesta colectiva de “sacrificio” no solo de parte de padres, sino también de parte de hermanos y hermanas.

Entra aquí la segunda explicación, y es la relacionada con el papel que juega la escolaridad en los proyectos de vida de las personas. La pregunta es qué hace que algunas familias estén dispuestas a generar estrategias para aumentar las posibilidades de los hijos, o las de algunos de ellos/ellas, y otras no. Es aquí donde trabajos como los de Lareau (2002) y otros hablan de la importancia del capital escolar familiar. La idea es que los padres con experiencias escolares prolongadas tienden a invertir más en la educación de sus hijos. En los casos analizados, encontramos que, efectivamente, familias en similares condiciones económicas y con similares estructuras familiares tienen hijos con históricos escolares diversos. Si bien es cierto que en los casos de análisis el nivel de escolaridad de padres y madres no parece ser diferente en los casos de continuidad o interrupción, lo que sí se encuentra es que los grupos familiares de jóvenes que concluyeron o continúan estudiando en secundaria no son casos aislados; es decir, la escolaridad prolongada es recurrente en el grupo de hermanos. Podemos, por lo tanto, pensar en otra forma de capital escolar familiar, no de padres a hijos pero sí entre hermanos.

Más que un cierre, este análisis pretende provocar alguna reflexión en torno de la continuidad escolar a partir de lo que la escuela significa en términos de beneficios para las familias de sectores populares. Es necesario comprender que la escuela es importante para muchas familias de sectores populares, pero el mito de la escuela como progreso necesita renovarse. Es necesario entender a qué tipo de progreso apuntan las familias o, en todo caso, cómo la escuela es necesaria para este proyecto. Se trata, entonces, de comprender cuál es el valor que hoy tiene la escuela para la juventud, las y los niños, las y los adultos, y las familias en general. ¿Qué tipo de escuela sería capaz de potencializar la construcción de estrategias de las familias de los sectores populares en torno a la escuela?

Esta reflexión no debe perder de vista que el Estado es responsable por la gratuidad de la educación básica regular, por la calidad de la educación e incluso por la adaptación del sistema escolar a las condiciones económicas y culturales de los espacios donde se encuentra (MED, 2007). Se trata, pues, de garantizar el cumplimiento de la normativa ya existente, como la adaptación del calendario escolar en áreas rurales donde los y las jóvenes trabajan, y de mejorar el sistema de educación pública. Es en esa mejoría del sistema, del servicio ofrecido, para la satisfacción del derecho, que es importante conocer cuáles son las necesidades y los intereses de las familias, y conocer por qué esperamos, como país, que estas apuesten por la escuela y por la validez de la educación pública.

Referencias

- Alves, N. (2006). Socialização escolar e profissional dos jovens: projetos, estratégias e representações. *Cadernos Sísifo 1*. Lisboa: Educal, Unidade de I&D de ciências da educação.
- Ansión, J. (1989). La escuela en la comunidad campesina. *Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina*. Lima: FAO-Suiza y Ministerio de Agricultura.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carabaña, J. (2002). Las políticas de izquierda y la igualdad educativa. En J. Torreblanca (Ed.), *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda* (pp. 169-225). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Carvalho, M. P., de (2003). Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 185-193.
- Charlot, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de pesquisa*, 97, 47-63.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: USA Department of Health, Education and Welfare.
- Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*, 136-161. Belo Horizonte: UFMG.
- Degregori, C. I. (1986). Del mito del Inkarri al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional. *Socialismo y participación*, 36, 48-56. Lima: Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación (CEDEP).
- Diez, A. (1998). Creación de escuelas, mitos y cambios culturales en la sierra de Piura. *Revista Antropológica, año XVI, 16*, 131-148. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

- Durkheim, E. (1998). *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*. Buenos Aires: Losada (Biblioteca pedagogía).
- Epstein, J. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98, 196-206.
- Giroux, H. (1997). *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- Guedes, S. L. (1997). *Jogo de corpo. Um estudo de construção social de trabalhadores*. Niteori: UFF.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do impossível*. São Paulo: Ática.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67, 747-776.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México D.F.: Siglo XXI.
- Mickelson, R. A. (2003). Gender, Bourdieu and the anomaly of women's achievement redux. *Sociology of Education*. 76(4), 373-375.
- Ministerio de Educación del Perú. (2006). *Directiva para el año escolar 2007. Normas y orientaciones nacionales para la gestión de las instituciones educativas de educación básica y educación técnico-productiva*. Recuperado de <http://www.educared.pe/modulo/upload/122747894.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2007). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (EBR)*. Lima: MINEDU.
- Montero, C. (1995). Ciclos de vida y tiempos de escuela: el caso de las mujeres en el Perú. En S. C. Bourque, C. Montero & T. Tovar (Eds.), *¿Todos igualitos? Género y educación* (pp. 43-66). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Montoya, R. (1980). *Capitalismo y no capitalismo en el Perú. Un estudio histórico de su articulación en un eje regional*. Lima: Mosca Azul.
- Nogueira, M. E. (2000). *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes.
- Olivera, I. (2005). *Diferencias entre hombres y mujeres en relación a la organización familiar y las oportunidades educativas en la familia campesina*

- de Chaquira: el caso de un caserío de la costa piurana.* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Olivera, I. (2008). *Relação juventude-escola frente aos processos excludentes: discutindo as experiências sociais e os sentidos da escolaridade em Chaquira, um caserío rural no litoral norte do Peru.* (Tesis de maestría). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.
- Olivera, I. (2009). Los sentidos de la escolaridad. O la relación juventud rural-escuela frente a los procesos de exclusión. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 61-90.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Social structure and personality*. London: McMillan.
- Reimers, F. & Villegas-Reimers, E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista PRELAC*, 2, 90-107.
- Rosemberg, F. (2001). Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista de Estudos Feministas*, 9(2), 515-539.
- Thin, D. (2006). Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontações entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de educação*, 11(32), 211-370.
- Zago, N. (2000). Processos de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar. En M. A. Nogueira, G. Romanelli & N. Zago (Orgs.), *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp. 17-73). Petrópolis: Vozes.
- Zoomers, A. (Ed.) (1998). Estrategias campesinas: algunas consideraciones teóricas y conceptuales. *Estrategias campesinas en el surandino de Bolivia: intervenciones y desarrollo rural en el norte de Chuquisaca y Potosí*. La Paz: CEDLA-Pluras Editores.

RESEÑA

Hacia una Mayor Comprensión de los Procesos
de Cambio

Roberto Barrientos

Grupo de Iniciativas para la Calidad de la Educación Superior (GICES)

Fullan, M. (2010). *Motion Leadership. The skinny on becoming change savvy.* California: Corwin Press.

Roberto Barrientos es Licenciado en Educación Secundaria por la Universidad Católica de Santa María (Arequipa), Máster en Procesos de Evaluación y Autoanálisis de Instituto en la Universidad de Florencia (Italia), egresado de la Maestría en Políticas Educativas en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y especialista en Planificación de Políticas Educativas por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - UNESCO.

Frente a la pregunta acerca de la posibilidad de realizar cambios en educación en tiempos nunca antes pensados, Michael Fullan (2010) responde afirmativamente. Según el autor, hemos acumulado suficiente experiencia y comprensión acerca de los procesos de cambio en educación, por lo que poseemos los elementos necesarios para formular una Teoría de la Acción para un Cambio del Sistema (TASC) (2009). El reciente libro publicado por Fullan (2010), *Liderazgo en movimiento*¹, sintetiza los elementos básicos para desarrollar una implementación exitosa de procesos de cambio. No se trata de dar recetas para el cambio, sino de principios, elementos orientadores para los agentes de cambio, es decir, todo aquel interesado en implementar mejoras en la educación. Como dice Fullan en otro de sus libros, cada uno debe construir su propia teoría de la acción en el día a día aplicando dichos elementos (2008), “debes siempre probar y afinar tu propia teoría de la acción” (2009, p. 109).

¿Cómo Realizar Cambios en Tiempos Nunca Antes Pensados?

Basado en su experiencia exitosa en la reforma de Ontario, donde es asesor principal del Premier Dalton Mcguinty hace nueve años, y la de sus colegas en la mejora drástica de aprendizajes en diversos sistemas (Victoria -Australia-, Alberta y York -Canadá-) y otros países (Reino Unido), los elementos principales se enfocan básicamente en una comprensión adecuada del cambio en sí, en la manera como aprenden y cambian sus creencias los docentes, en la manera como se motiva a miles o millones de personas para una acción conjunta, en estrategias para el desarrollo de nuevas capacidades a nivel organizacional y un alineamiento del sistema, entre otros. De acuerdo a Fullan (2010), si se suman todos los elementos necesarios, se pueden realizar cambios a nivel masivo como nunca antes se había creído posible.

Los Ocho Elementos de un Cambio Eficaz

Estos elementos son desagregados en ocho, en *Liderazgo en movimiento* y son: los problemas del cambio; cámbiate a ti mismo; concéctate con tus pares con un propósito; capacidad de construir antes que una actitud sentenciadora; aprendizaje es el trabajo; reglas transparentes; amor, verdad y resistencia; y

por último, el fomento de un liderazgo para todos. A continuación se rescatan algunas ideas para la discusión.

La Planificación Sobrevalorada

En algunas reformas se planifica el detalle previamente a la acción sin tener en cuenta algunos elementos esenciales para que no fracase al inicio. La frase que sintetiza la recomendación es “¡Listos, disparen y apunten!”. Para el sentido común esta frase es errónea, pero en un mundo donde la incertidumbre está a la orden del día, la acción iluminará a la misma acción. Esta consigna involucra un conjunto de presupuestos, como son la necesidad de priorizar las relaciones con el lugar, las personas, el contexto antes de tomar decisiones demasiado precipitadamente. Fullan (2010) lo ejemplifica con el caso de un filántropo que tenía el noble propósito de construir escuelas para los más necesitados al norte de Pakistán y Afganistán (descrito en la obra *Tres tasas de té* de Mortenson & Relin, 2007, citado en Fullan, 2010), pero que después de muchos esfuerzos, no lograba los objetivos esperados y los retrasos eran considerables. En un momento determinado uno de los pobladores le dice:

Ud. es un buen hombre y está ayudando mucho a nuestro pueblo. Ahora yo le quiero pedir que haga una cosa por mí, ¡siéntese y escúcheme un momento! Nos está volviendo locos a todos. Si quiere hacer algún progreso en Baltistan debe de respetar nuestras maneras. En primer lugar debe de tomar un té con Balti, puesto que es un extranjero. En segundo lugar al ser usted un huésped de honor lo que debería hacer primero es tomar el té con nosotros. En tercer lugar, al ser un amigo, debe compartir una taza de té con nosotros, así será parte de la familia y nosotros por la familia hacemos todo, hasta la muerte. (p. 20)

Mortenson y Relin (2007, citados en Fullan, 2010) señalan que “fue la experiencia más importante de aprendizaje en mi vida”. Después de haberse “relacionado” adecuadamente, la obra se vio concluida en tres semanas y dio inicio su apoyo en otras aldeas en la construcción de 81 escuelas.

Existe la falsa creencia de pensar que las innovaciones producen mejoras estrepitosas, por lo que todo agente de cambio debe tener en cuenta el *declive de la implementación*. Es esperable dentro de los primeros meses o año un menguamiento de los resultados. “Los nuevos conocimientos y habilidades requieren una curva de aprendizaje” (Fullan, 2010, p. 21), por lo que la recomendación es no asustarse por este decrecimiento e ir desplazando el falso

mito del cambio de creer que la innovación lleva inmediatamente a una mejora. En el caso de las evaluaciones estandarizadas de aprendizajes, la recomendación es no tomar decisiones por los resultados al primer año de aplicación, sino hacer una lectura de la misma cada tres años de implementación para poder tener conclusiones más sólidas.

Otra recomendación es tener cuidado con los planes ampulosos. Para el autor, “el tamaño y belleza del plan es inversamente proporcional a la calidad de la acción y el impacto en el aprendizaje de los estudiantes” (Fullan, 2010, p. 24). Por esto es recomendable ser sintético, claro y tener altas expectativas que llamen al involucramiento colectivo.

Una idea importante que hace el autor consiste en que el cambio de creencias o pre-juicios solo se da si se inicia directamente cambiando las conductas. Más que ofrecer discursos sobre la importancia del cambio o arduas capacitaciones, lo que se debe ofrecer a las personas son “nuevas experiencias en contextos relativamente poco amenazantes y realizada especialmente mediante la interacción con pares de confianza” (Fullan, 2010, p. 25), lo que en *Realización* ha llamado el *coteaching* o coenseñanza (Sharratt & Fullan, 2009) como propuesta efectiva para cambiar creencias y conductas docentes.

Así mismo, afirma que un elemento clave es la comunicación permanente, pero sobre todo durante la implementación y no solo previa a ella. Dado que es necesario aprender de la implementación durante la implementación, es útil aprender de aquellos que se encuentran en situaciones similares.

El Desarrollo de una Capacidad de Cambio

En uno de sus libros, Hopkins (1996) afirma que existen escuelas que no pueden mejorar porque han desarrollado una incapacidad de cambio o una ausencia de capacidad de construir. En la misma línea, Fullan (2010) recomienda que más que sentenciar a las escuelas mediante las comparaciones no edificantes y rankings, se debe poner todos los esfuerzos en desarrollar en las mismas una capacidad de construir, y ello solo ocurre cuando los docentes reciben nuevos conocimientos, nuevas motivaciones y nuevas habilidades en clave de Comunidades de Aprendizaje. Esto resulta mucho más útil para la organización junto con el desarrollo de una “competencia amigable” en un contexto de aceptación y confianza.

La Verdadera Capacitación es el Mismo Trabajo

Cole (2004) es categórico al afirmar que “la mejor forma de evitar el cambio es la capacitación docente” (p. 12), como la conocemos hasta ahora. Lo que me lleva a la siguiente reflexión: ¿cuántas veces se invierte cuantiosas cantidades de dinero en las famosas capacitaciones docentes que redundan poco o nada en cambios a nivel de aula, en el trato con los alumnos o en la mejora de aprendizajes? Como lo prueban tantos años de inversión y tan pocos resultados, siguiendo las afirmaciones de Fullan (2010), podemos decir que tener personal con maestrías o doctorados no garantiza la mejora de la práctica en el aula. El aprendizaje real se da en el contexto mismo donde se desenvuelve el profesional, mediante la interacción, acompañamiento y demás actividades que inciden directamente en el aula, en el centro educativo y en todo el sistema. El verdadero aprendizaje o maestría, en el sentido estricto del término, se da cuando alcanzamos miles de horas de trabajo en equipo. El autor hace referencia a la obra de Gladwell (2008), cuando afirma que son necesarias cerca de 10 000 horas de dura práctica para alcanzar excelencia en un área determinada, pero que solo se refieren a competencias individuales. Las competencias grupales son mucho más difíciles y duras de alcanzar, por lo que al parecer de Fullan (2010) quizá haga falta más de 130 000 horas de trabajo coordinado y cotidiano. Además este aprendizaje en el trabajo debe estar marcado por dos elementos: consistencia e innovación. Consistencia significa ser específico y preciso en las prácticas que se quieren mejorar y poner metas cada vez más exigentes. Dicha precisión no es sinónimo de prescripción, sino de una mayor claridad acerca de lo que se quiere. El segundo elemento, innovación, no va reñido con el primero, se necesita generar espacios de creatividad para responder a los desafíos diversos que ocurren en un salón de clases. Se puede ser preciso y creativo al mismo tiempo.

Adiós a la Privatización

Otro de los elementos propuestos por el autor que vale la pena destacar es el de las *Reglas transparentes*, que en esencia se refiere a la desprivatización del salón de clases. Esto significa, abrir las puertas del salón de clases, lograr una mayor transparencia de lo que ocurre dentro. Mientras más transparente sea el sistema más fácil será apoyarlo en sus necesidades. Todas estas acciones van llevando a “crear un sistema donde el cambio para bien es virtualmente

inevitable” (Fullan, 2010, p. 62), donde más que nadar contra la corriente, la corriente arrastra a la mayoría hacia el éxito.

En síntesis, el autor apuesta, en el presente libro, por un cambio eficaz del sistema que lleva a una mejora drástica de los aprendizajes de los estudiantes, lo que conlleva necesariamente a cerrar las brechas de aprendizaje y las consecuentes brechas sociales y económicas que se derivan de las mismas.

Liderazgo en movimiento no busca ayudar a cambiar a pesar del contexto, sino a cambiar el contexto mismo, busca demostrar que es posible cambiar el sistema, el sueño de muchos de nosotros. Por lo que creo que es un libro que resulta bastante útil para todos aquellos en realizar cambios efectivos en una escuela, en un distrito o en un sistema. Además se constituye en un aliciente que ofrece esperanza y entusiasmo para todos aquellos que estamos involucrados en la lucha por mejorar la realidad educativa de nuestros pueblos.

Referencias

- Cole, P. (2004). *Professional development: A great way to avoid change*. Melbourne: IARTV.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Fullan, M. (2009). Have theory, will travel: A theory of action for system change. En A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Change Wars* (pp. 275-293). Bloomington: Solution Three.
- Fullan, M. (2010). *Motion Leadership. The skinny on becoming change savvy*. California: Corwin Press.
- Gladwell, M. (2008). *Outliers: The story of success*. New York: Little Brown and Company.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for school improvement. En J. Gray et al. (Eds.), *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement* (pp. 30-51). Londres: Cassell.
- Sharratt, L. & Fullan, M. (2009). *Realization: The change imperative for deepening district-wide reform*. Thousand Oaks: Corwin Press.

RESEÑA

Fundamentación de un Indicador
de Desarrollo Infantil para Estudios Poblacionales

Tomás Caycho Rodríguez

Universidad Inca Garcilazo de la Vega

Pollitt, E. & Bacallao, J. (2010). *La utilización de hitos motores en estudios poblacionales como indicador del desarrollo en niños menores de dos años*. Lima: Organización Panamericana de la Salud.

Tomás Caycho Rodríguez es Licenciado en Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Ha sido docente colaborador del curso de Psicología Educativa en la Facultad de Psicología de UNMSM y se desempeña actualmente como docente del curso de Psicometría en la Facultad de Psicología y Trabajo Social de la Universidad Inca Garcilazo de la Vega. Sus áreas de interés en investigación giran en torno a la Psicología del aprendizaje, psicología de la lectura y escritura, psicología del desarrollo, psicometría, psicología positiva, historia de la psicología, psicología de la homosexualidad, psicología de la pobreza, psicología de la paz, y percepción social de la ciencia. Es expositor en eventos nacionales e internacionales, ha escrito artículos en la Revista de Psicología de la PUCP, Revista de Investigación en Psicología de la UNMSM, entre otras. Su trabajo actual se centra en el estudio de los factores asociados en el aprendizaje y desarrollo infantil, así como la historia de la psicología.

La mejora en materia económica y lucha contra la pobreza evidenciada en el Perú y varios países latinoamericanos ha permitido avances en el establecimiento y promoción de políticas y programas en busca de mejorar la situación de salud en la primera infancia (desde la concepción hasta los 5 años), reduciéndose los índices de desnutrición y mortalidad infantil. Lamentablemente, estas iniciativas no toman en cuenta aspectos referidos al desarrollo infantil, debido a la falta de información poblacional acerca del tema. Es a partir de esta necesidad que la obra de Pollitt y Bacallao propone una metodología para la medición del desarrollo motor grueso como indicador del desarrollo de niños y niñas menores de 2 años.

El primero de los autores, Ph.D. Ernesto Pollitt, es uno de los psicólogos peruanos más reconocidos por la comunidad científica internacional. Especialista en el desarrollo infantil y sus implicancias biofísicas y psicosociales, y por muchos años docente e investigador en diversas y prestigiosas universidades estadounidenses e instituciones americanas, europeas y asiáticas, ha centrado su trabajo en el estudio de unas de las peores manifestaciones de la pobreza, la desnutrición infantil. El segundo autor es un destacado profesional y docente universitario, especialista en estadística, cuyas contribuciones han sido bien recibidas por la comunidad científica.

El texto se divide en 6 capítulos. El primer capítulo describe brevemente las implicancias individuales y colectivas del rezago en el desarrollo infantil. Los autores parten de la definición de la pobreza como un “estado pluricarencial que limita la adquisición gradual de estructuras y funciones biofísicas y sociopsicológicas requeridas en la adaptación de una persona a su ambiente social y ecológico” (p. 10), para, sustentado en datos proporcionados por investigaciones científicas a nivel internacional y encuestas poblacionales realizadas en el Perú, concluir que “la trayectoria del desarrollo infantil de aproximadamente la mitad de los menores del Perú, no seguirá el curso que siguen aquellos menores no pobres, sanos y bien nutridos” (p. 15). El capítulo finaliza recalando que, pese a la importancia de conocer la incidencia y los determinantes de riesgo en el desarrollo infantil “ninguna encuesta [a escala nacional] ha colectado hasta el momento medidas directas del desarrollo infantil” (p. 16).

El capítulo segundo aborda algunas consideraciones generales acerca de la naturaleza del desarrollo infantil y las dificultades que se presenta para su evaluación en estudios poblacionales. Los autores reconocen que “el desarrollo infantil es un proceso evolutivo que abarca varias áreas o dimensiones con

características y determinantes biofísicos y socioculturales” (p. 18). En breves líneas se trata de dar a conocer la complejidad del desarrollo infantil remarcando su heterogeneidad y la de sus determinantes, así como “las limitaciones en los recursos disponibles para definir las tasas, causas y consecuencias del rezago en el desarrollo infantil” (p. 18).

El tercer y cuarto capítulo presenta los principios y criterios para la selección de un área de desarrollo como indicador del desarrollo infantil integral. Para la determinación de estos criterios, los autores utilizan información proporcionada por el Proyecto Europeo (CHILD) sobre indicadores de salud y desarrollo infantil, así como la documentación acerca de: “a) influencias recíprocas entre las diferentes áreas del desarrollo y b) la vulnerabilidad de las diferentes áreas del desarrollo al ser expuesto a factores de riesgo” (p. 19). Los criterios propuestos por los autores son (p. 23):

- a) El área seleccionada (sea, motor, mental, social y emocional) es un aspecto importante del desarrollo infantil caracterizándose por la emergencia de una serie de hitos con propiedades compartidas y distintivas que cumplen funciones críticas para la adaptación del ser humano a la ecología y a la sociedad en que vive.
- b) El desarrollo del área seleccionada informa sobre el desarrollo de las otras áreas.
- c) El indicador del desarrollo es sensible a los efectos de los factores que ponen en riesgo el desarrollo infantil en el Perú.
- d) Las mediciones seleccionadas pueden usarse, sin mayores modificaciones, en las diferentes regiones, ecologías, sociedades y culturas en el Perú.
- e) El método para medir el área debe ser válido, plausible, breve y los datos fácilmente recuperables.
- f) El método encaja con la metodología que usa en la Encuesta Nacional de Salud (ENDES).

La conclusión a la que llegan los autores, luego del análisis de las áreas de desarrollo en función de los criterios empleados, es que el desarrollo motor es el indicador más apropiado del desarrollo infantil. Varias son las justificaciones que se desprenden del texto: Primero, los hitos motores, a comparación de las otras áreas de desarrollo, son susceptibles a la medición directa, reduciéndose el error de medición; segundo, el desarrollo motor se relaciona y contribuye, directa e indirectamente, con otras áreas de desarrollo así como con su medio físico y social; finalmente, está la íntima relación entre el desarrollo motor y el

crecimiento físico, que es un indicador establecido de la salud de infantes en poblaciones con altas tasas de pobreza.

¿Por qué establecer un indicador de desarrollo de 0 a 2 años? Es preciso señalar que los primeros dos años de vida se caracterizan por eventos biológicos (como el crecimiento neuronal) que regulan nuevas formas de comportamiento surgidas luego del nacimiento. Además, en este intervalo de edad la exposición a eventos adversos, como la pobreza extrema a través de factores de riesgo biológicos y sociales, eleva las probabilidades de poner en peligro el desarrollo, el crecimiento, la salud y la supervivencia de los niños que viven en esas condiciones.

La lectura de estos capítulos permite verificar la importancia del uso de evidencia científica, concebida como el grueso de conocimientos, generados mediante método científico, capaz de verificar la veracidad o falsedad de una proposición o procedimiento terapéutico, para la adecuada formulación de políticas sociales y prácticas profesionales dirigidas a mejorar la calidad de vida de los grupos humanos más vulnerables, entre los que se encuentran los niños y niñas menores de 2 años en situación de pobreza.

Los capítulos 5 y 6 reportan la metodología para la evaluación del desarrollo motor para estudios poblacionales con niñas y niños peruanos. La escala presentada por Pollitt y Bacallao está compuesta por dibujos representativos de 6 hitos motores gruesos: sentarse sin apoyo, pararse con apoyo, gatear, caminar con apoyo, pararse sin apoyo y caminar sin apoyo. Los autores señalan:

Dos criterios fueron usados en la selección de los 6 hitos motores. Uno fue la contribución directa e indirecta que éstos hacen al desarrollo de la relación que el infante establece con su ambiente físico y social; otro fue el papel que juegan los hitos en el desarrollo de otras áreas del desarrollo. (p. 41)

En el libro, dentro del contexto de abordaje para el estudio del desarrollo, sobresale la perspectiva teórica de concebir que los cambios producidos en la infancia tienen lugar como consecuencia de diversas y complejas interacciones recíprocas entre el organismo y el contexto sociocultural en el que se desarrolla. Tal enfoque no respalda ni defiende una orientación teórica en particular sino, por el contrario, intenta mejorar el conocimiento sobre las conexiones entre las áreas de desarrollo que de otra manera podían parecer desconectadas. Además de lo relacionado al desarrollo motor, el texto contiene importantes reflexiones sobre el rezago del desarrollo infantil, lo que brinda múltiples espacios para pensar en estos temas.

La detallada metodología de evaluación del desarrollo motor deber ser de utilidad para emprender estudios de validación de la propuesta de los autores para que, dentro del contexto de la salud pública y educación, se incluya lo sugerido en la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES), lo que dará un mayor y mejor conocimiento acerca del desarrollo infantil.

Son varios los valores de la interesante obra de Pollitt y Bacallao. En primer lugar, podríamos resaltar el enfoque original, de un alto valor didáctico, que hace comprensible un tema tan complejo, lo que da a la obra un alto valor heurístico. En segundo lugar, resalta la habilidad de los autores para presentar, sin complicaciones terminológicas, a los neófitos y no iniciados, y en forma clara, una variedad de conceptos y procedimientos metodológicos importantes. Así mismo, es importante la riqueza de contenido en un espacio limitado de 72 páginas. Esto es posible gracias a la precisión y claridad con que los autores se acercan a cada uno de los conceptos y factores implicados en el desarrollo infantil.

El libro constituye uno de los pocos trabajos que se han hecho en el Perú sobre este tema y es, sin dudas, un gran esfuerzo. Es también, uno de los primeros que se realiza en nuestro continente. Dentro de este contexto, no queda sino felicitar a los autores por esta contribución, que desde ya está llamada a jugar un papel fundamental como documento científico de gran valor así como elemento orientador para una mejor formulación de programas adecuados en beneficio de la niñez en riesgo y el progreso de la psicología del desarrollo en el Perú y Latinoamérica, y recomendar su lectura a todos los investigadores y estudiosos del tema y a quienes, en razón de sus funciones, está llamada a tomar decisiones que afectan un campo de tanta importancia, como el desarrollo infantil.

Instrucciones para Autores

La *Revista Peruana de Investigación Educativa* es una publicación de la SIEP (ver www.siep.org.pe). La *Revista* busca disseminar trabajos de investigación educativa de alto nivel académico. Si bien el énfasis de la *Revista* está en la generación de conocimientos con base en fundamentos teóricos sólidos, se espera que los artículos discutan las implicancias de política de sus resultados.

El ámbito de la *Revista* es interdisciplinario; así, se aceptarán envíos de artículos basados exclusivamente en teoría educativa así como en disciplinas afines, como por ejemplo antropología, ciencia política, economía, estadística, filosofía, historia, psicología y sociología aplicadas a la educación. Se aceptan artículos de investigación con base en aproximaciones teóricas o empíricas; en este último caso son aceptables artículos con fundamentos en metodologías basadas en paradigmas cuantitativos, cualitativos o mixtos. También se aceptarán artículos que usen paradigmas de investigación propios de las disciplinas mencionadas, siempre y cuando se aborde un tema educativo y el artículo sea considerado un aporte al conocimiento sobre el tema tratado. Se aceptarán también artículos basados en la revisión de estudios publicados (v. gr. meta análisis), más no meras descripciones de un problema educativo, hechas aisladamente de la teoría y conocimientos previos. Por último, se aceptarán envíos de estudios diagnósticos, de monitoreo y evaluaciones de impacto de programas siempre y cuando se sustenten en teorías relevantes y brinden resultados que se consideren de relevancia para la literatura académica y de políticas sobre el tema.

La definición de lo que resulta un problema educativo es también amplia para incluir todos los niveles educativos y experiencias formales y no formales.

Los problemas analizados pueden ser peruanos, latinoamericanos o de otras regiones en desarrollo en tanto su contenido sea relevante para la discusión educativa en el Perú. Los autores/as de los artículos pueden ser de cualquier nacionalidad. En general los números de la *Revista* serán de tema libre, pero el Consejo Editorial puede definir si alguno tendrá un tema focal, para lo cual se hará una convocatoria.

La *Revista* se publica en formato electrónico, libre de costo, con lo que se busca la mayor diseminación posible. Nos interesa principalmente que los artículos lleguen a otros investigadores, a profesores universitarios y sus estudiantes, tomadores de decisiones y representantes de diversos organismos vinculados con la educación peruana e internacional.

Todos los artículos serán publicados en castellano con resúmenes en castellano e inglés.

Los autores/as que envíen sus artículos a la *Revista* comparten con esta los derechos de publicación. Cualquier persona puede reproducir los artículos publicados en la *Revista* siempre y cuando lo haga con fines académicos o desarrollo de políticas y sin fines de lucro, de acuerdo al espíritu de la SIEP. Cuando se reproduzca un artículo se debe indicar que el artículo fue publicado originalmente en la *Revista*.

Instrucciones para Autores

La *Revista* acepta tres tipos de envíos: artículos académicos, comentarios sobre artículos publicados en la *Revista* y reseñas bibliográficas. Los envíos para consideración en la *Revista* deben estar en castellano, ser inéditos y no estar en evaluación para publicación en otro medio.

- I. Los artículos académicos forman lo que será el centro de la *Revista*. Los artículos enviados para publicación deben ajustarse a los principios descritos en la presentación de la *Revista* y los que se indican en la presente sección. Específicamente, los artículos enviados para publicación deben cumplir con lo siguiente:
 1. La primera página del documento debe contener el título del estudio, nombre de los autores/as, afiliaciones institucionales, correo electrónico del autor/a principal y agradecimientos a personas, fundaciones u otras instituciones que hubieran ayudado o permitido realizar el estudio (de ser el caso).

2. La segunda página debe tener el título del estudio y un resumen en castellano e inglés de máximo 250 palabras cada uno (no incluir el nombre de los autores/as en esta página). También se deben incluir hasta 5 palabras clave para el estudio, tomadas del Tesoro de la UNESCO (disponible en <http://databases.unesco.org/thessp/>).
3. El cuerpo del estudio debe ajustarse a los parámetros aceptables para estudios similares en revistas académicas de alto rigor académico. Por ejemplo para un estudio empírico se podrían incluir revisión de la literatura o marco teórico, definición de objetivos o hipótesis del estudio, metodología (incluyendo diseño de investigación, muestra, variables, instrumentos y procedimientos) y discusión de resultados. La extensión máxima de esta sección es de 10.000 palabras.
4. En cuanto a estilo solicitamos enviar los artículos en Arial 12, a espacio simple, con márgenes de 2,5" arriba y abajo y 3,3" a los lados. Las secciones del estudio deben ser definidas con títulos y subtítulos con sangría pero sin numerarlas. Las referencias deben ser citadas en el texto donde correspondan, siguiendo el formato "apellido de autor (año de publicación)" y poner la referencia completa al final, por ejemplo para un artículo publicado en una revista:

Apellido de autor, nombre de autor. Año de publicación. Título de artículo. *Nombre de la revista en que salió publicado* (en itálicas), *volumen de revista* (en itálica), páginas en que salió publicado.

El cuerpo del estudio debe tener los cuadros, figuras o fotos insertados dentro del texto, cada uno con un título breve y numerados en secuencia (1, 2, 3...). No se deben usar notas al final del documento; se pueden incluir algunas notas aclaratorias a pie de página donde correspondan. Se pueden incluir apéndices con información adicional al texto (por ejemplo cuadros adicionales o descripción detallada de procedimientos) pero estos se considerarán como parte de las 10.000 palabras referidas antes. Para otros asuntos de estilo se deben seguir los lineamientos del Manual de

Estilo de Publicaciones de la APA (*American Psychological Association*), 6ta edición.

5. Es importante observar procedimientos éticos en la conducción del estudio, basados principalmente en la noción de que ningún daño resulte a los participantes del estudio cuando se involucren en este. Por ejemplo, se debe hacer todo lo posible por proteger el anonimato de individuos o instituciones que hubieran participado en el estudio (por ejemplo al hacer un estudio de caso no se debería revelar el nombre de las personas o instituciones participantes, salvo que hubiera un acuerdo explícito entre ambas partes).
6. Dado que la evaluación es anónima, los autores/as deben hacer lo posible por no revelar su identidad en el texto del mismo artículo (por ejemplo evitar referencias a artículos previos del mismo equipo con frases parecidas a “en nuestras investigaciones previas”).
7. Si el artículo fuera aceptado para publicación los autores/as deberán enviar un CV narrado de no más de 60 palabras por persona.

Los artículos deben ser enviados en un solo archivo adjunto a un correo electrónico (salvo que sea necesario enviar archivos adicionales para material gráfico). El archivo adjunto debe estar en formato Word, RTF u otro procesador de textos de uso común y ser enviado al Editor de la *Revista* de la SIEP al correo electrónico indicado antes. Se confirmará la recepción del artículo dentro de 7 días de haber sido recibido.

Los artículos serán evaluados preliminarmente por el editor. Si el artículo se ajusta en general al sentido de la *Revista*, descrito antes, será enviado a dos revisores académicos. Estos lo juzgarán con base en los siguientes criterios: solidez del marco teórico empleado, calidad de los métodos de recolección de datos y/o análisis, originalidad del estudio para la investigación educativa, interés de los resultados para los lectores habituales de la *Revista* (principalmente en el Perú pero también en otros países en desarrollo) e interés del estudio para el desarrollo de políticas educativas. También se evaluará la claridad del lenguaje (si bien se espera que el lenguaje usado sea técnico, al mismo tiempo se busca claridad en la expresión) y corrección editorial del texto (la *Revista* cuenta con

fondos limitados para revisión de textos por un editor profesional). Si en cualquier momento se descubriera que hay porciones del artículo que han sido tomadas de otros artículos sin ser citadas apropiadamente, el artículo será descartado inmediatamente para su publicación.

Se espera devolver a todos los autores comentarios sobre su artículo, sea este aceptado o rechazado, a más tardar tres meses luego de haber sido recibido. Las recomendaciones de los revisores pueden ser rechazar el artículo, aceptarlo como está o aceptar volver a revisarlo si es que los autores/as efectúan revisiones mayores o menores. En este caso se espera recibir una versión revisada dentro de los tres meses siguientes de haber recibido los comentarios; de otra forma el artículo será descartado para publicación y tendría que volver a pasar por el proceso de evaluación. La versión revisada debe incluir respuestas a los comentarios de los revisores.

Los artículos finalmente aceptados serán publicados en orden de acuerdo a la fecha de su aceptación.

- II. Los comentarios sobre artículos son aportes académicos que deben referirse a un artículo publicado en la *Revista*. Los comentarios pueden discutir el artículo original con base en otros resultados no considerados u otras aproximaciones teóricas o empíricas. La extensión máxima es de 2.500 palabras. Los comentarios serán evaluados también por el editor y hasta dos revisores, siguiendo los mismos procedimientos generales recién mencionados para artículos. Si se llega a aceptar se informará al autor/a principal del artículo original para que escriba, si lo desea, una respuesta al comentario, que podría tener como máximo 2.500 palabras.
- III. Las reseñas son comentarios de libros o artículos publicados en el Perú o extranjero sobre temas educativos. Las reseñas típicamente incluyen una descripción de los contenidos, resultados y argumentaciones de la publicación, analizando sus implicancias para el desarrollo de conocimientos teóricos o de políticas. Las reseñas deben proporcionar una mirada crítica de la publicación y no ser puramente descriptivas. La extensión máxima es de 1.500 palabras. Las reseñas serán evaluadas por el editor y hasta dos revisores.

Los artículos o reseñas deberán ser enviados al siguiente correo electrónico: revista@siep.org.pe

Cualquier tema no cubierto en lo anterior será resuelto por el Editor en coordinación con el Consejo Editorial.

Revisores de Artículos

Las siguientes personas revisaron, evaluaron y proporcionaron comentarios a los artículos enviados para publicación en el primer volumen de la *Revista de Investigación Educativa Peruana*.

Patricia Ames (Instituto de Estudios Peruanos)
Juan Ansión (Pontificia Universidad Católica del Perú)
Manuel Bello (Universidad Peruana Cayetano Heredia)
Martín Benavides (Grupo de Análisis para el Desarrollo)
Marjorie Chinen (American Institutes for Research)
Mary Claux (Pontificia Universidad Católica del Perú)
Carmen Coloma (Pontificia Universidad Católica del Perú)
Ricardo Cuenca (Instituto de Estudios Peruanos)
Carmen Díaz (Pontificia Universidad Católica del Perú)
Rocío Domínguez (Tecnológico de Monterrey)
Giuliana Espinosa (Ministerio de Economía y Finanzas)
Susana Frisancho (Pontificia Universidad Católica del Perú)
Elizabeth Germaná (Consultora)
Gabriela Guerrero (Grupo de Análisis para el Desarrollo)
Miguel Jaramillo (Grupo de Análisis para el Desarrollo)
Inés Kudo (Banco Mundial)
María Isabel La Rosa (Pontificia Universidad Católica del Perú)
Juan León (Grupo de Análisis para el Desarrollo)
Liliana Miranda (Ministerio de Educación)
Silvia Morales (Pontificia Universidad Católica del Perú)
Iván Montes (Universidad La Salle)

María Teresa Moreno (Pontificia Universidad Católica del Perú)

Fanni Muñoz (Pontificia Universidad Católica del Perú)

Ernesto Pollitt (Universidad de California, Davis)

José Rodríguez (Pontificia Universidad Católica del Perú)

Yolanda Rodríguez (Pontificia Universidad Católica del Perú)

Patricia Ruiz Bravo (Pontificia Universidad Católica del Perú)

Pilar Sanz (Consultora)

Luis Sime (Pontificia Universidad Católica del Perú)

Cecilia Thorne (Pontificia Universidad Católica del Perú)

Francesca Uccelli (Instituto de Estudios Peruanos)

Verónica Villarán (Consultora)

Virginia Zavala (Pontificia Universidad Católica del Perú)

Revista Peruana de Investigación Educativa

Volumen 1 / Número 2 / 2010

Presentación

Santiago Cueto

Artículos

La interfaz cultural

Martin Nakata

Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores entorno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas

Romina Peschiera Ruju

¿Por qué pegan los niños? Creencias sobre la agresividad infantil en un grupo de profesoras de educación inicial

Mercedes Julisa Loza y Susana Frisancho

El colegio analizado desde abajo: una mirada desde los estudiantes. Una aproximación hacia las instituciones educativas rígidas y anómicas

Jerjes Loayza Javier

Interrupción escolar y *arreglos* familiares: aportes a los estudios de deserción escolar desde el análisis de la relación familia-escuela

Inés Olivera Rodríguez

Reseñas

Hacia una mayor comprensión de los procesos de cambio

Roberto Barrientos

Fundamentación de un indicador de desarrollo infantil para estudios poblacionales

Tomás Caycho Rodríguez

SIEP

Sociedad de
Investigación
Educativa
Peruana