

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

SIEP

Sociedad de
Investigación
Educativa
Peruana

Revista Peruana de Investigación Educativa

Número 4 | 2012



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

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 4 2012



Revista Peruana de Investigación Educativa

Número 4, 2012

Editor: Ricardo Cuenca – IEP

Consejo Editorial (2011-2013): Carolina de Belaunde (Instituto de Estudios Peruanos), Liliana Miranda (Ministerio de Educación), Iván Montes (Universidad La Salle), Paul Neira (Instituto Apoyo), José Rodríguez (Pontificia Universidad Católica del Perú), Néstor Valdivia (Grupo de Análisis para el Desarrollo)

Consejo Consultivo Internacional (2011-2013): 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).

Corrección de Estilo: Nae Hanashiro Ávila
Secretaría Ejecutiva de la SIEP: Lucía Bacigalupo
Diseño de carátula: Línea Gráfica Vixual
Diagramación: Gino Becerra

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

Los artículos de la Revista Peruana de Investigación Educativa pueden ser reproducidos para uso educativo o investigación, siempre que se indique la fuente. La Revista está referenciada en el Directorio Latindex (www.latindex.org) y IRESIE.

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

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

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



Índice

PRESENTACIÓN

Introducción <i>Ricardo Cuenca</i>	5
---------------------------------------	---

ARTÍCULOS

Formación, motivación y condiciones laborales de los docentes de primaria en Perú <i>F. Javier Murillo y Marcela Román</i>	7
Las aulas hospitalarias desde las percepciones y vivencias de los niños y adolescentes hospitalizados <i>Giselle Silva Panes</i>	43
Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua <i>Virginia Zavala</i>	77
¿Educación intercultural para todos? La experiencia escolar de niños indígenas en tres contextos educativos en Ancash <i>Elizabeth Rosales y Alexandra Cussianovich</i>	105
¿De qué gestión educativa local hablamos? Gestión de la educación en dos municipalidades piuranas <i>Fanni Muñoz Cabrejo</i>	138

La subjetividad de los docentes de ciencias
en la evaluación de los aprendizajes

Osbaldo Turpo Gebera

172

RESEÑA

Influencia de la pobreza en el desarrollo psicobiológico infantil

Tomás Caycho

199

Introducción

El año 2012 ha sido un año intenso para la educación peruana. Durante este año, diversos actores políticos tomaron decisiones importantes y la comunidad educativa inició discusiones relevantes sobre el significado de la calidad educativa en un marco de inclusión. En efecto, el Ministerio de Educación inició una discusión sobre el significado alrededor de cuáles deberían ser los aprendizajes fundamentales que todos los estudiantes peruanos deben alcanzar y anunció la intención de incluir en las evaluaciones nacionales de rendimiento escolar el área de formación ciudadana. Junto con esas iniciativas, el Consejo Nacional de Educación elaboró una propuesta sobre el marco del buen desempeño docente, el Congreso de la República aprobó la nueva Ley de Reforma Magisterial y muchos gobiernos regionales y locales continúan experimentando formas descentralizadas de gestión educativa.

Los investigadores no estuvieron al margen de estas discusiones. Por el contrario –y tal como se aprecia en los artículos que encontrarán a continuación–, los temas de agenda de la academia se han mantenido cercanos a las discusiones de políticas públicas.

En este número, los artículos de Javier Murillo y Marcela Román, y de Osbaldo Turpo presentan información de particular interés para la comprensión de la cuestión docente. Giselle Silva, Virginia Zavala, Elizabeth Rosales y Alejandra Cussianovich nos aproximan, desde temas y enfoques distintos, a la problemática de la calidad y la equidad en educación. Finalmente, Fanni Muñoz aborda el tema de la gestión descentralizada en educación.

Aun cuando los vínculos entre investigación y políticas educativas son incipientes, la permanente curiosidad de los investigadores y su renovado interés por atender temas centrales de la educación, sumado a la apertura del

Estado – en todas sus instancias–, para recoger nuestros hallazgos y plantear nuevas necesidades debiera colocarnos en una situación optimista.

El marco curricular, la implementación de la Ley de Reforma Magisterial, el marco del buen desempeño docente, la evaluación de las competencias de ciudadanía, la gestión local de la educación y muchos otros temas se constituyen como elementos fundamentales de las agendas de investigación educativa en el país. El último seminario nacional realizado por nuestra Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP) ha sido una muestra clara de la vitalidad que viene mostrando la investigación educativa y este cuarto número de nuestra revista da cuenta de nuestro renovado compromiso por seguir alentando esa vitalidad.

Ricardo Cuenca

Editor

Formación, Motivación y Condiciones Laborales de los Docentes de Primaria en Perú

F. Javier Murillo

Facultad de Formación de Profesorado y Educación,
Universidad Autónoma de Madrid, España.

Marcela Román

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE),
Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Recibido 06.08.12

Revisado 15.09.12

Aprobado 10.10.12

Resumen

En este artículo, se estudió la situación de los docentes de primaria en Perú en el contexto de América Latina. Para ello, se hace una explotación especial de los datos del Serce focalizado en cinco elementos: características de los docentes, formación, condiciones laborales, distribución de su tiempo y, finalmente, satisfacción. Entre los resultados, sobresalen dos elementos. Por un lado, el Perú es el país cuyos docentes están más insatisfechos con su trabajo, y en mayor proporción les gustaría cambiar de escuela. Por otro, son sus docentes quienes más proporción de tiempo dedican a la docencia directa en el aula y, con ello menos a planificar y preparar clases, corregir, reunirse con sus colegas, entre otros. Por su parte, la evidencia respecto de características, formación, condiciones laborales, señala que ellos se encuentran en una situación promedio en la región. Todo ello lleva a concluir que es necesario que las autoridades educativas y la sociedad en su conjunto confíen más en los docentes y su profesionalidad.

Palabras clave: Docentes, Educación Primaria, Perú, satisfacción del docente, formación docente

Abstract

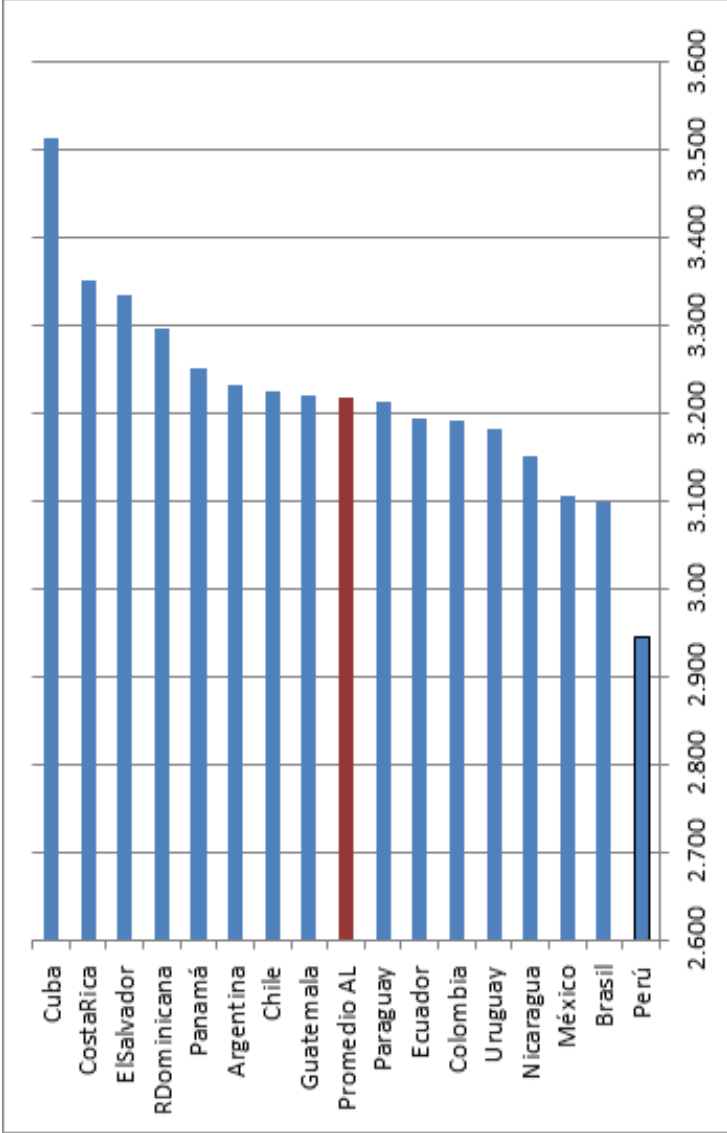
In the current article, we study the state of Peruvian primary teachers in the context of Latin America utilizing data from the Second Regional Comparative and Explicative Study. We focus on five aspects: Social characteristics of teachers, their professional formation, working conditions, time management, and job satisfaction. The data analysis highlights two main aspects of teaching in Peru. First, it's observed that Peruvian teachers are among the most dissatisfied with their jobs in Latin America, and are eager to switch jobs in order to acquire better working conditions. Second, primary teachers are the ones that dedicate more time to classroom activities, but less time to other important activities such as planning and preparing their learning sessions, reviewing students' work, or meeting with their colleagues. Also, evidence shows that Peruvian teachers' formation and working conditions are equivalent to that of their peers in the region. We conclude that educational authorities as well as Peruvian society need to develop more thrust in teachers and their professionalism.

Keywords: Teachers, Primary Education, Peru, Teacher Satisfaction, Teacher Education

Las evidencias empíricas son claras y consistentes en la defensa de que el trabajo de los profesores y profesoras en el aula es el factor escolar de mayor peso en el aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo, Creemers, 1994; Murillo, 2005, 2007; Sammons, 2007; Román, 2008; Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011). En otras palabras, lo que aprenden, saben y pueden llegar a ser y hacer los estudiantes dependerá en gran medida de lo que saben, piensan y hacen sus docentes. Todo ello, sin olvidar que su calidad no responde solo del profesor y su práctica, sino que esta se encuentra anclada fuertemente en el tipo de liderazgo de la dirección y condiciones del centro, al tiempo que se enmarca en las regulaciones, políticas y variables del contexto y sistema educativo en el que tal enseñanza se desarrolla. A su vez, la calidad de la educación se explica y comprende desde el docente: desde sus saberes y práctica pedagógica, pero, quizá más aun, de su actitud, motivación y expectativas hacia la educación, la escuela y sus estudiantes. Importa y preocupa, así, indagar cuáles son las particularidades o características de los actuales docentes, compararlas en función de sistemas, contextos y países, al tiempo que se analiza las condiciones laborales en las cuales se pide y espera que se desarrolle una buena enseñanza.

Una primera mirada a la situación de los docentes de América Latina nos deja un dato, más que sorprendente, preocupante: Perú es el país cuyos docentes de Educación Primaria están más descontentos con su trabajo (Gráfico 1). Este hecho impone al sistema educativo peruano importantes retos. El primero es comprender las razones de tal sensación que sin duda está afectando su práctica y, en segundo lugar —y quizás aún más importante—, apoyar a sus profesores, confiar en ellos, potenciar su profesionalidad y mejorar su autoestima.

Gráfico 1
Grado de satisfacción global de los docentes de primaria de América Latina con su trabajo.
(Datos de 1 máxima insatisfacción a 4 máxima satisfacción)



Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Serce

En este artículo, nos proponemos profundizar en la situación de los docentes de educación primaria visibilizar quiénes son los profesionales que están a cargo de las aulas de primaria en el Perú. Ello implica conocer sus trayectorias, condiciones en las que trabajan, así como de su motivación y satisfacción con la labor formadora, entre otros aspectos que pudieran constituirse en un interesante aporte para las acciones de política. Es decir, acciones que buscan mejorar la calidad de la educación mediante el incremento y fortalecimiento de la calidad docente.

Con tales propósitos, se realiza una explotación especial de los datos del Segundo Estudio Comparativo y Explicativo (Serce) desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece, 2008) de la Unesco entre 2006 y 2009. La muestra utilizada para esta investigación estuvo conformada por 4361 docentes de sexto de educación primaria de 16 países de América Latina; 266 maestros eran peruanos. Los datos se recogieron mediante un cuestionario dirigido a profesores y profesoras, compuesto de una batería de preguntas cerradas que recabó información sobre su formación inicial, organización y condiciones del trabajo que realizan. También, se pudo observar sus percepciones y actitudes respecto de diferentes aspectos de la enseñanza y de la escuela donde desempeñan su labor.

El artículo está organizado en cinco partes, a saber: características de los docentes, formación, condiciones laborales, distribución de su tiempo, y satisfacción. A estas se añade una última parte en la que se discuten los resultados y se aborda alguna de las implicaciones de los mismos para el desarrollo de políticas.

Características de los docentes

El Perú es uno de los países de América Latina con menor cantidad de mujeres enseñando en Educación Primaria. Efectivamente, frente a un 70,3% de mujeres como promedio para los países de la Región, las profesoras en Perú representan el 60,4% del total para ese nivel. Esta es una situación análoga a Guatemala, México y Colombia, que son los países que presentan el menor porcentaje de docentes mujeres; en oposición a lo que ocurre en Argentina, Brasil, y Nicaragua, donde más del 75% de los docentes de primaria son mujeres (Tabla 1).

Con importantes diferencias según países, las mujeres representan un porcentaje mayor del total de educadores en el ámbito urbano, que en el rural. En el caso de México, por ejemplo, las profesoras mujeres representan cerca de un tercio (33,8%) de los docentes de primaria en escuelas rurales.

En el otro extremo, se encuentra Argentina, donde el 75,4% de los maestros rurales son mujeres.

La mayor proporción de docentes mujeres en el Perú se encuentra en las escuelas urbanas de administración privada, en donde alcanzan el 76,3% del total. En las escuelas urbanas públicas, este porcentaje es del 60,7%, cifra que disminuye a un 47,4%, para las escuelas rurales (Tabla 1).

Tabla 1
Porcentaje de mujeres docentes de primaria en América Latina (total y por tipo de escuela)

	Total	Público/ Urbano	Privado/ Urbano	Rural
Argentina	88,38	90,79	90,83	75,38
Brasil	75,81	77,07	75,90	69,23
Colombia	59,85	57,69	61,61	61,86
Costa Rica	79,29	86,49	88,89	68,42
Cuba	64,37	64,71		63,29
Chile	68,61	71,24	72,28	54,55
Ecuador	56,94	50,00	77,50	54,43
El Salvador	68,85	73,60	55,17	66,98
Guatemala	53,81	58,33	77,42	43,12
México	52,61	57,80	77,42	33,80
Nicaragua	82,63	85,82	92,50	69,35
Panamá	70,80	69,67	86,49	65,93
Paraguay	71,66	79,79	100,00	58,20
Perú	60,40	60,71	73,58	47,37
Rep. Dominicana	81,25	77,94	93,33	78,26
Uruguay	90,24	92,31	93,75	79,63
Promedio	70,34	72,12	76,04	61,86

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Serce

La edad promedio de los docentes peruanos es de 41,1 años, lo que supone uno de los cuerpos docentes más envejecidos de toda la región. A pesar de ello, puede considerarse como una población joven de promedio. De esta forma, llama la atención la juventud de los docentes de primaria en casi todos los países de América Latina. Tampoco, se vislumbra grandes diferencias según el tipo de escuela y su ubicación (rural o urbana). Así, la edad promedio de quienes enseñan en escuelas primarias de América Latina, es de 39,9 años. Esta cifra es un poco mayor (41,6) entre quienes lo hacen en escuelas

públicas urbanas (Tabla 2). A su vez, la edad promedio entre los docentes de Perú es mayor entre quienes desempeñan sus funciones en escuelas públicas de contextos urbanos (43,1 años). El promedio menor en dicho país se encuentra entre quienes enseñan en escuelas de gestión privada, ubicadas en contexto urbano (35,1 años). Paraguay y Guatemala muestran un promedio de edad bastante menor con 34,7 años y 35,8 respectivamente. Por su parte, Chile es el país con mayor edad promedio entre sus docentes de primaria (45,8 años).

Tabla 2
Edad promedio de los docentes de escuelas de Primaria en América Latina
(total y por tipo de escuela)

	Total	Público/ Urbano	Privado/ Urbano	Rural
Argentina	40,84	42,47	37,69	40,11
Brasil	37,86	38,16	37,36	37,17
Colombia	39,99	43,29	36,82	37,35
Costa Rica	40,63	40,96	42,00	39,94
Cuba	40,75	40,16	.	42,65
Chile	45,81	48,28	41,83	46,26
Ecuador	42,70	47,20	37,63	40,14
El Salvador	38,74	41,08	36,72	36,54
Guatemala	35,84	40,72	31,20	32,86
México	40,76	41,89	41,27	38,82
Nicaragua	37,72	40,01	38,34	32,44
Panamá	40,07	41,18	45,73	36,31
Paraguay	34,69	35,28	35,32	34,07
Perú	41,08	43,06	35,31	41,53
Rep. Dominicana	38,04	40,54	32,96	37,48
Uruguay	42,19	41,30	46,56	41,50
Promedio	39,86	41,60	38,45	38,45

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Serce

Analizado por tramos de edad, se observa que la gran mayoría de los docentes peruanos está en un tramo de edad “intermedio” (el 73% tiene entre 29 y 48 años de edad). Hay muy pocos con más de 58 años (solo el 1,6%) y pocos con menos de 28 años (6,4%). Por lo tanto, ni se prevén casos derivados de la jubilación de docentes ni tampoco de su excesiva juventud.

Tabla 3
Distribución de los docentes de Primaria de América Latina en función de su edad

	19-28	29-38	39-48	49-58	59 o más
Argentina	10,72	30,42	37,91	15,71	5,24
Brasil	18,18	38,38	26,77	14,90	1,77
Colombia	10,65	38,96	26,49	22,08	1,82
Costa Rica	6,57	29,93	48,18	14,60	0,73
Cuba	11,08	32,63	31,44	23,05	1,80
Chile	9,51	17,05	26,56	36,07	10,82
Ecuador	9,57	30,14	25,36	29,67	5,26
El Salvador	10,38	38,85	39,62	9,23	1,92
Guatemala	29,91	28,63	29,06	11,54	0,86
México	11,00	22,49	51,20	14,35	0,96
Nicaragua	22,88	27,97	34,32	14,41	0,42
Panamá	12,96	35,63	21,46	28,34	1,62
Paraguay	23,67	49,39	22,04	3,27	1,63
Perú	6,45	33,06	39,92	18,95	1,61
Rep. Dominicana	15,60	38,30	34,75	11,35	0,00
Uruguay	12,16	23,99	33,11	26,69	4,05
<i>Promedio</i>	13,83	32,24	33,01	18,39	2,53

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Serce

Estos datos se confirman mediante el análisis de su experiencia docente. Para el conjunto de América Latina, los docentes tienen cerca de 16 años de experiencia docente como promedio. Respecto a la antigüedad como profesor en la escuela donde laboran, llega a los 8,3 años. Esta estabilidad es, en promedio, un año mayor entre quienes trabajan en escuelas públicas urbanas (9,4 años). Claramente, la experiencia está relacionada con la edad promedio de los maestros; esta es mayor entre quienes exhiben también una mayor edad promedio. En Chile, por ejemplo, los profesores exhiben el promedio mayor en cuanto a experiencia docente (21,1 años) y son, también, los de mayor edad promedio. Caso inverso ocurre con Paraguay y Guatemala, países con las menores cifras de experiencia docente y con el promedio de edad menor entre sus profesores. En el caso del Perú, la experiencia docente promedio es de 15,1 años; mientras que la antigüedad o estabilidad en el cargo actual llega a 8 años. Estas cifras son mayores en los profesores de escuelas urbanas públicas (9,3 años) y mucho menores para quienes lo hacen en escuelas privadas (5,2 años). Esto se puede observar en la siguiente Tabla.

Tabla 4

Años de experiencia docente y de antigüedad en la escuela de los docentes de primaria en América Latina (total y por tipo de escuela)

	Experiencia como docente				Antigüedad en ese centro			
	Total	Público/ Urbano	Privado/ Urbano	Rural	Total	Público/ Urbano	Privado/ Urbano	Rural
Argentina	14,86	16,06	12,80	13,88	8,79	8,50	9,51	8,65
Brasil	13,95	13,54	15,07	14,31	6,70	6,68	6,83	6,60
Colombia	15,10	19,27	11,40	11,51	7,40	9,24	5,67	5,82
Costa Rica	14,43	13,31	18,33	15,30	7,16	7,55	6,11	6,82
Cuba	20,06	19,31	.	22,49	8,77	8,32	.	10,25
Chile	21,05	24,31	15,59	22,16	12,62	15,00	9,05	12,76
Ecuador	18,53	23,97	13,65	14,80	11,34	13,46	8,50	10,38
El Salvador	13,31	16,40	11,21	10,25	7,35	9,19	4,31	6,00
Guatemala	11,85	16,48	9,71	8,34	6,77	9,33	5,90	4,74
México	18,59	20,03	18,58	16,44	7,77	9,09	6,65	6,27
Nicaragua	16,14	18,24	17,31	10,58	11,21	13,17	10,94	6,42
Panamá	15,67	17,08	21,65	11,30	8,00	8,00	12,86	6,01
Paraguay	10,72	11,45	11,10	10,04	8,21	8,63	8,90	7,69
Perú	15,11	17,11	11,13	13,77	8,00	9,34	5,24	7,21
Rep. Dominicana	12,22	14,49	9,10	10,85	7,34	7,97	5,67	7,48
Uruguay	17,93	16,78	23,58	17,02	7,43	6,93	11,04	5,85
Promedio	15,59	17,37	14,68	13,94	8,43	9,40	7,81	7,44

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Serce

No parece, por tanto, que la explicación a esa insatisfacción se deba a sus características personales, dado que se encuentran en una situación intermedia respecto a su entorno. Analicemos si su formación aporta algunas luces al respecto.

Formación de los docentes

El 89,7% de los profesores peruanos de educación primaria tiene formación inicial como docentes. Aunque estos datos suponen la existencia de un 10% que no lo tiene, también, indican que este es uno de los países de América Latina con un menor porcentaje de docentes sin la formación inicial adecuada.

da. Efectivamente, solo Paraguay y Uruguay tienen un mayor porcentaje de profesores con estudios de formación inicial como docente que Perú (91,2% y 99,7%), lo que da muestra de que están en una buena situación, al menos en términos relativos.

El análisis en función del tipo de escuela muestra que, en Perú –como en casi todos los países–, se incrementa el porcentaje de docentes sin formación inicial completa en las escuelas rurales. Ello se aprecia en la Tabla 5 con las cifras de quienes exhiben una formación inicial completa por tipo de escuela donde enseñan.

De aquí, puede derivarse que, al menos en la formalidad, la gran mayoría de los docentes peruanos se encuentra adecuadamente formada en una cifra superior a la del resto de América Latina.

Tabla 5
Porcentaje de docentes de primaria en América Latina con estudios de formación docente finalizados (total y por tipo de escuela)

	Total	Público/ Urbano	Privado/ Urbano	Rural
Argentina	88,28	88,53	89,42	85,48
Brasil	78,43	77,31	84,15	75,00
Colombia	86,67	88,46	83,93	86,46
Costa Rica	86,96	93,15	87,50	78,95
Cuba	73,87	75,20		69,62
Chile	88,78	93,96	81,00	88,89
Ecuador	77,45	86,21	69,23	71,79
El Salvador	85,16	88,71	78,57	82,69
Guatemala	27,73	37,08	33,33	17,82
México	65,20	69,52	80,65	51,47
Nicaragua	87,12	93,18	84,62	75,81
Panamá	75,30	74,17	75,68	76,67
Paraguay	91,16	94,79	96,77	86,89
Perú	89,71	91,91	88,00	85,96
Rep. Dominicana	71,53	73,53	63,33	73,91
Uruguay	99,66	99,48	100,00	100,00
Promedio	79,56	82,82	79,75	75,46

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Serce

Respecto a la escolaridad máxima de los profesores y profesoras, se observan cosas interesantes. Un 5,7% de los docentes de primaria cuenta con

estudios de postgrado en el Perú; mientras que un 36,9% de ellos posee estudios de nivel universitario y un 49,1% tiene estudios pedagógicos no universitarios. Importante es el dato que muestra que un 7,4% de los actuales maestros de primaria en el Perú solo cuenta con estudios de nivel secundario.

Estas cifras muestran una formación inferior a la de otros países. Efectivamente, si se observa los docentes con estudios de postgrado en naciones como Colombia, Brasil o El Salvador, más del 35% de los docentes tienen esta formación (36,5%, 40,5% y 51,9%, respectivamente). Si se compara entre quienes tienen secundaria o un grado menor como titulación máxima, Perú es de los países con mayor porcentaje de docentes en esta situación: un 8,2%, solo superado por Guatemala, Panamá, Ecuador y Paraguay.

Tabla 6

Formación inicial de los docentes de primaria en América Latina. Distribución en función del grado máximo de estudios obtenido

	Primaria	Secundaria	Grado técnico no universitaria	Pedagógica (no universitaria)	Universitaria	Posgrado
Argentina	2,36	5,50	77,23	0,00	11,52	2,36
Brasil	1,29	0,77	0,52	3,35	52,58	40,46
Colombia	0,00	2,06	0,00	5,40	56,04	36,50
Costa Rica	0,71	0,00	0,00	0,71	90,00	7,86
Cuba	0,91	2,74	1,52	13,68	68,09	13,07
Chile	4,45	0,00	0,68	6,85	70,89	14,38
Ecuador	1,46	9,76	1,95	22,93	61,46	2,44
El Salvador	1,15	3,08	4,62	0,77	3,46	51,92
Guatemala	19,03	35,84	11,50	19,03	9,73	0,00
México	0,00	2,40	0,00	33,65	61,06	2,88
Nicaragua	1,79	5,80	0,89	64,29	23,66	2,68
Panamá	2,07	11,57	0,83	11,57	68,18	4,55
Paraguay	4,56	4,56	6,22	60,58	15,35	0,41
Perú	0,82	7,38	0,00	49,18	36,89	5,74
Rep. Dominicana	2,88	2,88	5,76	3,60	82,01	2,16
Uruguay	0,00	0,35	0,35	0,00	95,79	3,51
Promedio	2,72	5,92	7,00	18,47	50,42	11,93

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Serce

Con todo, resulta necesario fortalecer y mejorar la formación de los docentes peruanos, situación que se constituye en un reto a afrontar por las autoridades. Ello se realizará abriendo más oportunidades para que los profesores puedan acceder a espacios de actualización y especialización de postgrado, al tiempo que se regula los requerimientos para enseñar en las escuelas del país. Difícilmente, estas brechas de formación son explicativas de su descontento o insatisfacción profesional. Recorramos, entonces, qué sucede con la situación laboral de estos docentes.

Situación laboral

Interesante resulta conocer de los mecanismos mediante los cuales los docentes ingresan a enseñar en las escuelas. Para el conjunto de América Latina, un poco más de un tercio de los docentes de primaria (34,7%) ingresa a través de concurso público; un 30% lo hace por designación de alguna autoridad educativa; un 14,6% es contratado directamente por el director/a de la escuela o centro educativo; un 6% es contratado por la propia comunidad escolar; y un porcentaje similar, por los dueños de los centros escolares (Tabla 7). En todo caso, ello presenta una enorme disparidad entre países. Así, mientras que el 84,3% de los docentes de primaria costarricenses accede mediante concurso público, en Nicaragua, lo hace menos de un 1%. Llama la atención el caso de México, donde el 23% de los docentes han ingresado al cargo, producto de una decisión (atribución) del gremio o sindicato docente. El mayor peso de los dueños de centros escolares en la elección de los maestros refleja, también, la composición pública privada de los sistemas escolares.

La mirada para la situación del Perú muestra que un 38% de los docentes son seleccionados a través de concursos públicos. Un 19% de ellos son designados en el cargo por las autoridades; un 9% por el director/a de la escuela y un 11% por los propietarios de los centros educativos. Solo un 2% están en esos cargos por decisión de la comunidad educativa. Sería interesante profundizar en qué tipo de escuela o contexto los docentes pueden ser designados directamente, ya sea por las autoridades políticas o educativas, o por el propio director de las escuelas (Tabla 7). Es decir, dentro del contexto de una enorme variabilidad entre países, la situación de Perú es cercana a la situación media de América Latina.

Tabla 7
 Forma de acceso de los docentes de primaria en América Latina.
 Distribución en función de su forma de acceso

	Por concurso público	Por elección de comunidad escolar	Por designación del director	Por designación de las autoridades	Por decisión de propietarios	Por decisión sindical
Argentina	42,29	1,24	25,12	21,64	4,73	0,00
Brasil	51,64	0,00	5,29	10,08	13,10	0,25
Colombia	23,00	0,26	17,31	41,09	11,37	0,00
Costa Rica	84,29	0,71	4,29	7,14	0,71	0,00
Cuba	6,57	0,00	7,46	84,48	0,30	0,00
Chile	21,43	0,34	12,93	34,35	25,85	0,00
Ecuador	21,74	1,93	14,98	51,21	4,83	0,48
El Salvador	24,90	31,13	8,17	26,07	1,95	0,00
Guatemala	35,34	21,55	6,47	24,14	6,47	0,00
México	13,66	0,98	11,71	38,54	4,88	23,41
Nicaragua	0,87	6,49	36,36	48,48	1,30	1,30
Panamá	73,90	1,61	8,84	6,43	5,62	0,00
Paraguay	32,10	20,16	24,28	12,35	2,06	0,00
Perú	38,06	2,02	9,31	19,03	10,93	0,40
Rep. Dominicana	5,59	5,59	28,67	51,05	1,40	2,80
Uruguay	78,98	0,34	12,20	1,69	1,36	0,34
Promedio	34,65	5,90	14,59	29,86	6,05	1,81

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Serce

Un 78% de los docentes de América Latina, independientemente de la forma en que accede al cargo, cuenta con un contrato laboral por tiempo indefinido; mientras que un 18,6% solo dispone de contratos anuales que pueden ser renovables (Tabla 8). Estas condiciones claramente refieren a condiciones de estabilidad laboral, lo cual afecta aspectos sensibles y relevantes para la realidad personal y familiar de estos profesionales.

La situación de los docentes peruanos de primaria en este aspecto sí muestra diferencias con los países del entorno. Un 70,7% de los mismos cuenta con un contrato laboral indefinido. Esto supone condiciones de precariedad e inestabilidad laboral para un 30% de quienes enseñan en el nivel de primaria en ese país (Tabla 8).

Claramente, el contar con un empleo que asegure ingresos mensuales y estables en el tiempo favorece una actitud positiva frente al trabajo desarrollado y al ambiente en el cual se realiza. Por lo tanto, es posible empezar a atisbar en esta condición alguna causa de su malestar. Este es un elemento a mejorar por las administraciones educativas si se quiere mejorar la docencia en el Perú.

Tabla 8

Distribución de los docentes de primaria en América Latina en función del tipo de contrato

	Por tiempo indefinido	A plazo de un año con posibilidades de seguir	A plazo menor de un año (suplencias, etc.)
Argentina	70,68	14,99	15,24
Brasil	69,92	27,57	2,51
Colombia	59,28	35,57	5,15
Costa Rica	79,14	17,99	2,88
Cuba	94,93	5,07	0,00
Chile	78,69	15,41	5,90
Ecuador	76,33	21,26	2,42
El Salvador	65,25	31,66	3,09
Guatemala	61,97	37,18	0,85
México	86,73	10,43	2,84
Nicaragua	87,82	10,08	2,10
Panamá	86,45	11,95	1,59
Paraguay	95,85	4,15	0,00
Perú	70,68	26,51	2,81
Rep. Dominicana	88,28	10,34	1,38
Uruguay	75,68	17,57	6,76
Promedio	77,98	18,61	3,47

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Serce

Es importante destacar que el 26,4% de los docentes combina la enseñanza en la escuela donde fue encuestado con otro trabajo remunerado. Este porcentaje se eleva de manera importante entre quienes enseñan en escuelas de gestión privada (Tabla 9). Las cifras son especialmente preocupantes en Brasil, México y Argentina, donde el 54,9%, 44,1% y 39,5%, respectivamente, cuenta con otro trabajo. Cuba y Panamá, por el contrario, muestran los menores porcentajes, con un 4,2% y un 10% del total de sus docentes.

En, aproximadamente, la totalidad de los países, el porcentaje de quienes se desempeñan en más de un trabajo es mayor entre los docentes de escuelas privadas.

Por su parte, los análisis para Perú señalan que un 24,1% de docentes combina la enseñanza con algún otro trabajo remunerado. Este indicador llega al 30,5% en los profesores de escuelas privadas. Habría que anotar que estos datos, a pesar de que se encuentran ligeramente por debajo del promedio de los países de la región, muestran un reto a superar en estos próximos años.

Tabla 9
Porcentaje de docentes de primaria en América Latina con otro trabajo
(total y por tipo de escuela)

	Total	Público/ Urbano	Privado/ Urbano	Rural
Argentina	39,52	40,00	44,04	30,30
Brasil	54,86	55,26	55,42	51,92
Colombia	20,97	12,09	32,14	24,74
Costa Rica	19,86	14,67	11,11	28,07
Cuba	4,18	4,69		2,53
Chile	15,61	14,19	17,31	16,36
Ecuador	32,06	31,11	52,50	22,78
El Salvador	14,62	10,40	37,93	13,21
Guatemala	37,55	39,18	54,84	31,19
México	44,08	51,38	51,61	29,58
Nicaragua	24,79	28,89	32,50	11,11
Panamá	9,96	13,82	16,22	2,20
Paraguay	20,88	18,75	35,48	18,85
Perú	24,06	24,16	30,51	17,24
Rep. Dominicana	20,69	28,99	20,00	8,70
Uruguay	38,26	36,22	60,42	25,93
Promedio	26,37	26,49	36,80	20,92

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Serce

No es menor ni trivial que los docentes se desempeñen en más de un trabajo (incluso enseñando en una segunda escuela o turno nocturno). En esos casos, se ve afectado el tiempo disponible y necesario para la preparación de la enseñanza, así como el trabajo con otros docentes. Al igual que res-

pecto del tipo de contrato, la situación de desdoblarse para rendir en más de un trabajo puede ser un factor que afecte la motivación e interés que tienen los profesores por la enseñanza, la escuela y los estudiantes.

Distribución del tiempo

Directamente ligado a las condiciones laborales, se encuentra la dedicación horaria de los docentes a su trabajo y el reparto de dicho tiempo. Para el conjunto de América Latina, los docentes dedican un promedio de 29,1 horas de trabajo a sus funciones como docente. Esta cifra varía de las 44,9 horas de Cuba a las 22,4 de Argentina. El Perú se encuentra en una situación intermedia, con 29,3 horas a la semana.

Desglosados los datos en función del tipo de escuela, se encuentra que los docentes que más horas trabajan son los que desarrollan sus funciones en escuelas rurales (30,1), seguido de los que lo hacen en escuelas privadas (28,7) y, por último, en escuelas públicas urbanas (28,5). Esta distribución, sin embargo, no se cumple para Perú, donde la diferencia entre las tres es mínima (29,4 en escuelas públicas urbanas; 29,1 en escuelas privadas; y 29,2 en escuelas rurales).

Tabla 10
Promedio de horas de dedicación semanal a la escuela de los docentes de primaria en América Latina (total y por tipo de escuela)

	Total	Público Urbano	Privado Urbano	Rural
Argentina	22,41	22,56	20,47	25,13
Brasil	25,40	24,71	26,85	26,67
Colombia	30,09	29,70	32,06	28,99
Costa Rica	32,72	31,93	31,78	33,91
Cuba	44,90	45,29	.	43,62
Chile	36,58	35,61	37,15	38,20
Ecuador	27,30	27,16	26,40	27,92
El Salvador	31,77	28,78	33,17	34,93
Guatemala	24,50	24,01	27,55	24,07
México	25,51	23,79	32,19	25,16
Nicaragua	27,58	27,68	26,63	27,94
Panamá	31,22	29,71	35,81	31,51
Paraguay	26,11	27,18	24,90	25,59
Perú	29,32	29,44	29,13	29,18
Rep. Dominicana	22,93	22,52	21,73	24,30
Uruguay	27,51	26,34	25,17	33,83
Promedio	29,12	28,53	28,73	30,06

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Serce

Debido a que se teme que estas puntuaciones promedio oculten una gran variabilidad en la carga horaria de los docentes, se analiza la distribución de los mismos en función de su carga horaria (Tabla 11). Así, se descubre una gran dispersión en la carga horaria de los docentes de primaria de América Latina. Efectivamente, un 22,2% labora 20 horas o menos; un 43,14%, entre 21 a 30 horas; y un 34,65% lo hace más de 30 horas a la semana. Caso extremo de dispersión es Paraguay, donde más de la mitad trabaja 20 horas o menos; y el 40,8, más de 31 horas.

En oposición, está Perú, caso extremo de poca dispersión, donde el 80,2% de los docentes trabaja entre 21 y 31 horas a la semana.

Tabla 11
Distribución de los docentes de primaria de América Latina
respecto al número de horas de dedicación semanal

	0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60
Argentina	6,44	46,65	36,86	8,25	1,29	,52
Brasil	4,30	38,23	34,18	17,72	4,30	1,27
Colombia	3,80	4,35	59,78	23,91	7,61	,54
Costa Rica	9,93	4,96	25,53	37,59	20,57	1,42
Cuba	2,39	0,30	0,00	17,61	70,75	8,96
Chile	1,32	1,65	23,10	47,19	25,08	1,65
Ecuador	9,57	5,26	64,11	19,14	1,91	0,00
El Salvador	5,41	1,93	60,62	3,86	23,94	4,25
Guatemala	9,28	3,38	79,32	7,59	0,00	0,42
México	2,48	17,33	67,82	11,88	0,50	0,00
Nicaragua	11,95	,44	60,18	26,55	0,44	0,44
Panamá	3,59	1,35	46,19	47,09	1,35	0,45
Paraguay	14,29	37,96	6,94	37,96	1,63	1,22
Perú	4,94	2,47	80,25	10,29	2,06	0,00
Rep. Dominicana	17,48	29,37	30,77	17,48	4,20	0,70
Uruguay	2,73	49,15	15,36	26,62	3,75	2,39
Promedio	6,87	15,30	43,19	22,55	10,59	1,51

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Serce

Más interesante y revelador resulta el estudio de la distribución de los tiempo de los docentes en diferentes tareas: trabajar con los alumnos en clase, preparar las clases, reunirse con profesores o director, corregir tareas o trabajos, reunirse con padres, atender a estudiantes fuera del horario, tareas administrativas y otras. Los datos indican que Perú es, junto con Guatemala, el país cuyos docentes dedican más porcentaje de tiempo a la docencia directa en la clase: más del 50% de su tiempo está dedicada a esas funciones. Estas constituyen cifras superiores al promedio de los países de América Latina, igual a 42,2% y, desde luego, muy alto en comparación con Brasil (un 30,0%) o Colombia (34,8%). Esa mayor dedicación a la docencia directa en aula tiene sus consecuencia en ser uno de los países que menos tiempo dedica para trabajar en equipo con sus colegas (solo un 5,2%, frente al 7,2% de promedio) y a preparar las clases y corregir trabajos y exámenes (24,0%), muy lejos de países como Argentina (33,8% del tiempo) o Brasil (30,1%).

Tabla 12
Distribución del tiempo de los docentes de primaria en América Latina¹

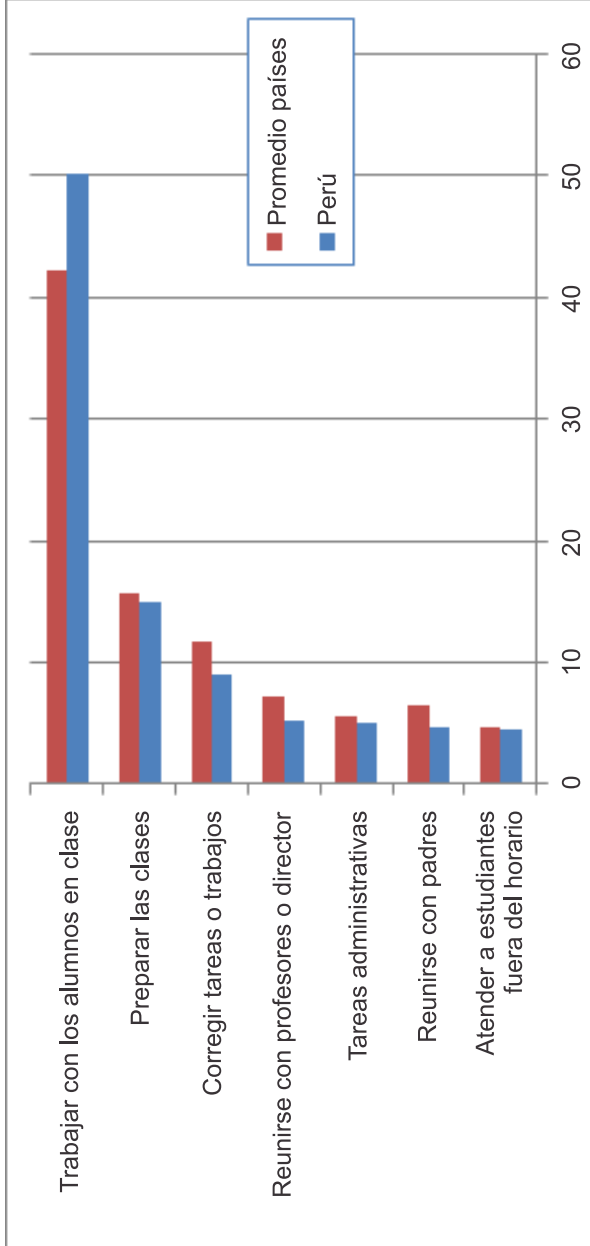
	Trabajar con los alumnos en clase	Preparar las clases	Reunirse con profesores o director	Corregir tareas o trabajos	Reunirse con padres	Atender a estudiantes fuera del horario	Tareas administrativas
Argentina	43,49	18,70	5,63	15,14	4,91	1,57	4,78
Brasil	29,98	13,97	10,29	11,89	9,35	8,14	8,35
Colombia	34,78	15,84	7,69	14,23	5,50	6,76	5,97
Costa Rica	46,46	15,82	4,67	9,58	5,57	4,18	6,70
Cuba	49,99	15,22	7,98	11,86	3,89	5,22	1,34
Chile	49,85	11,22	7,73	10,04	4,98	3,67	6,24
Ecuador	47,99	14,55	5,55	11,31	6,94	3,60	4,06
El Salvador	46,83	18,30	4,70	9,07	5,41	4,98	5,13
Guatemala	50,44	12,07	4,90	9,80	6,25	4,97	5,11
México	48,87	12,62	5,03	9,98	4,84	4,95	7,25
Nicaragua	34,52	19,68	7,31	10,41	7,05	6,18	7,12
Panamá	44,81	16,55	4,50	11,56	4,66	5,14	6,29
Paraguay	13,05	20,43	20,31	19,49	16,13	2,54	3,82
Perú	50,17	14,95	5,15	9,01	4,61	4,45	5,10
Rep. Dominicana	43,60	15,15	5,76	11,33	7,47	4,44	4,73
Uruguay	40,67	15,25	8,34	12,18	4,83	4,73	6,35
Promedio países	42,22	15,64	7,22	11,68	6,40	4,72	5,52

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Serce

En la Figura 2, se observa con toda claridad la gran cantidad de tiempo que los docentes dedican a la enseñanza directa en el aula. De este modo, descuidan tareas como preparar las clases o trabajar en equipo con sus colegas.

1. La suma no alcanza la cifra cien, puesto que falta la dedicación a “otras” tareas.

Figura 2
Distribución del tiempo de los docentes de primaria en Perú y promedio de América Latina



Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Serce

Esta distribución, sobrecargada de horas de clase y con poco tiempo para otras tareas, refleja un modelo de docencia y una exigencia a los maestros, así como maestros que pudieran estar en la base de su insatisfacción. Como luego se verá, la investigación es clara al señalar la relación entre el tiempo de preparación de las clases, del trabajo en equipo y el aprendizaje de los estudiantes.

Satisfacción

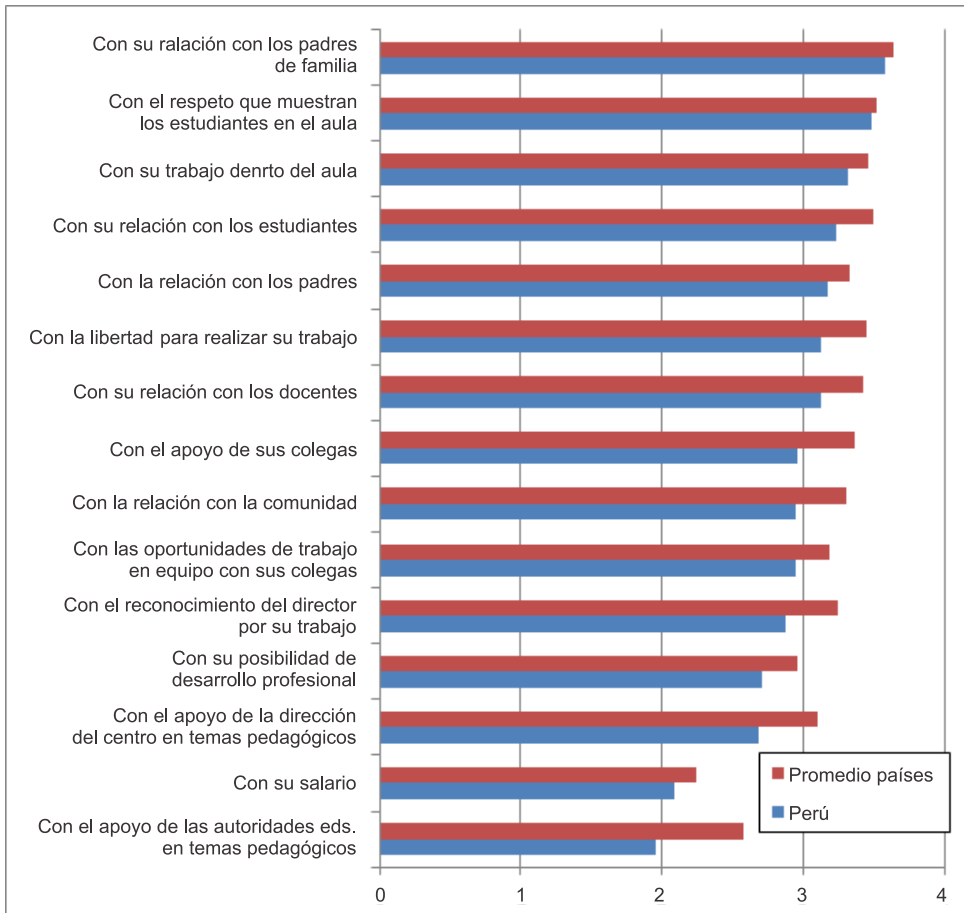
Se ha dejado para el final el análisis de las causas de las insatisfacciones de los docentes peruanos. Tal como se señaló en la introducción del texto, los docentes de primaria del Perú son, globalmente, los más insatisfechos con su trabajo de toda América Latina. La pregunta es “¿en qué?”. Dedicaremos este último apartado a identificar los aspectos o condiciones que concitan ese malestar o desencanto entre los profesores en Perú.

Se recogieron datos de la satisfacción de los docentes respecto a quince aspectos diferentes ligados a su trabajo: su salario; su posibilidad de desarrollo profesional; la relación con sus colegas docentes, estudiantes, padres de familia y la comunidad; el apoyo recibido por parte de la dirección del centro educativo en temas pedagógicos, y, también, por parte de las autoridades educativas en temas pedagógicos; la libertad para realizar su trabajo; el apoyo de sus colegas; el respeto que le muestran los estudiantes en el aula; el reconocimiento del director por su trabajo; las oportunidades de trabajo en equipo con sus colegas; y su trabajo dentro del aula.

En todos estos aspectos, los docentes peruanos no solo están más descontentos que el promedio de América Latina, sino que es difícil encontrar un país que, en alguno de esos aspectos, esté más descontentos que ellos. Queda claro que es una situación de insatisfacción global, y no centrada en aspectos específicos, lo que supone una complejidad mayor.

En todo caso (Figura 3), los aspectos en los que reflejan su mayor descontento son con el apoyo de las autoridades educativas (no de la escuela) en temas pedagógicos y con su salario. En contraposición, el aspecto con el que más satisfechos están (aunque habría que decir “aquel con el que menos insatisfechos se encuentran”) es con su relación con los padres de familia y con el respeto que muestran los estudiantes en el aula. En todo caso, son aspectos muy por debajo del promedio y, con alguna excepción, los más bajos de todos los países.

Figura 3. Grado de satisfacción de los docentes peruanos y de América Latina con diferentes aspectos (escala de 1, nada satisfecho/a) a 4 (muy satisfecho/a)



Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Serce

En los cuadros 13, 14 y 15, aparecen los datos de los 16 países analizados en los 15 aspectos estudiados.

Cuadro 13
Grado de satisfacción de los docentes de primaria en América Latina (escala de 1, nada satisfecho/a) a 4 (muy satisfecho/a) (1/3)

	Con su salario	Con su posibilidad de desarrollo profesional	Con su relación con los docentes	Con su relación con los estudiantes	Con su relación con los padres de familia
Argentina	2,03	2,72	3,50	3,59	3,59
Brasil	1,97	2,80	3,50	3,54	3,26
Colombia	2,66	2,95	3,39	3,51	3,46
Costa Rica	2,32	3,11	3,59	3,61	3,76
Cuba	3,07	3,49	3,55	3,61	3,78
Chile	2,37	2,83	3,43	3,55	3,66
Ecuador	2,13	3,10	3,45	3,44	3,64
El Salvador	2,30	2,98	3,50	3,59	3,78
Guatemala	2,23	2,94	3,34	3,42	3,76
México	2,30	2,90	3,29	3,35	3,59
Nicaragua	1,81	2,89	3,39	3,41	3,71
Panamá	2,48	3,06	3,43	3,43	3,65
Paraguay	2,06	3,01	3,39	3,49	3,63
Perú	2,09	2,71	3,12	3,23	3,58
Rep. Dominicana	2,18	3,10	3,53	3,68	3,73
Uruguay	1,84	2,70	3,39	3,54	3,68
Promedio países	2,24	2,96	3,42	3,50	3,64

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Serce

Cuadro 14
*Grado de satisfacción de los docentes de primaria en América Latina
 (escala de 1, nada satisfecho/a) a 4 (muy satisfecho/a) (2/3)*

	Con la relación con los padres	Con el apoyo recibido por parte de la dirección del centro educativo en temas pedagógicos	Con el apoyo recibido por parte de las autoridades educativo en temas pedagógicos	Con la relación con la comunidad	Con la libertad para realizar su trabajo
Argentina	3,19	3,34	2,62	3,33	3,60
Brasil	3,01	3,26	2,47	3,17	3,36
Colombia	3,25	2,99	2,54	3,20	3,37
Costa Rica	3,50	3,27	2,54	3,43	3,49
Cuba	3,57	3,51	3,35	3,48	3,51
Chile	3,38	3,16	2,54	3,33	3,44
Ecuador	3,34	2,81	2,36	3,28	3,48
El Salvador	3,50	3,23	2,78	3,48	3,51
Guatemala	3,42	2,95	2,45	3,39	3,49
México	3,21	2,84	2,53	3,16	3,46
Nicaragua	3,34	3,01	2,36	3,32	3,50
Panamá	3,36	3,15	2,63	3,20	3,41
Paraguay	3,41	2,95	2,65	3,39	3,47
Perú	3,17	2,68	1,95	2,95	3,12
Rep. Dominicana	3,24	3,34	2,84	3,41	3,42
Uruguay	3,32	3,15	2,60	3,27	3,49
Promedio países	3,33	3,10	2,58	3,30	3,45

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Serce

Cuadro 15
*Grado de satisfacción de los docentes de primaria en América Latina
 (escala de 1, nada satisfecho/a) a 4 (muy satisfecho/a) (3/3)*

	Con el apoyo de sus colegas	Con el respeto que le muestran los estudiantes en el aula	Con el reconocimiento del director por su trabajo	Con las oportunidades de trabajo en equipo con sus colegas	Con su trabajo dentro del aula
Argentina	3,54	3,46	3,37	3,18	3,42
Brasil	3,37	3,13	3,29	3,15	3,18
Colombia	3,30	3,41	3,19	3,25	3,40
Costa Rica	3,51	3,55	3,59	3,34	3,64
Cuba	3,53	3,72	3,48	3,44	3,60
Chile	3,42	3,54	3,19	3,07	3,48
Ecuador	3,30	3,61	3,29	3,20	3,49
El Salvador	3,43	3,64	3,30	3,35	3,63
Guatemala	3,27	3,65	3,19	3,17	3,60
México	3,17	3,38	3,07	3,02	3,31
Nicaragua	3,29	3,53	2,92	3,20	3,58
Panamá	3,32	3,59	3,24	3,29	3,52
Paraguay	3,38	3,51	3,24	3,21	3,44
Perú	2,96	3,48	2,87	2,94	3,32
Rep. Dominicana	3,52	3,55	3,26	3,24	3,37
Uruguay	3,40	3,54	3,32	3,07	3,41
Promedio países	3,36	3,52	3,24	3,19	3,46

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Serce

Una última revisión nos lleva a mirar otro indicador de la satisfacción de los docentes: su deseo de cambiarse de escuela (Tabla 16). Resulta sorprendente encontrar que el Perú es el país con un mayor porcentaje de profesores que les gustaría ser reasignados de escuela, si pudieran. Esta cifra llega casi a la mitad del conjunto de docentes (49,2%). Más impresionante es aún el mayoritario porcentaje de docentes rurales peruanos que se cambiarán y desean ser reasignados a otra escuela: 71,2%.

Ello hace indispensable profundizar en estudios posteriores en las condiciones en que se desempeña la tarea docente en el contexto rural. El arraigo

o sentido de pertenencia de un docente respecto de su escuela y su comunidad resultan claves para la motivación y el desafío de aportar al aprendizaje de los estudiantes y, por ende, actuar en consecuencia. Poco o nada se puede hacer desde acciones de apoyo para la innovación y mejora escolar si la mitad de los profesores se desea cambiar o, peor aún, si así lo desean siete de cada diez de quienes enseñan en las escuelas rurales de ese país.

Tabla 16
Porcentaje de docentes de primaria en América Latina que les gustaría ser reasignados (total y por tipo de escuela)

	Total	Público Urbano	Privado Urbano	Rural
Argentina	10,63	8,33	12,50	15,87
Brasil	7,42	8,08	1,20	14,58
Colombia	17,13	21,08	5,88	22,73
Costa Rica	27,54	21,92	11,11	37,50
Cuba	3,65	3,98		2,56
Chile	14,48	8,57	17,89	23,64
Ecuador	34,67	14,12	33,33	58,67
El Salvador	25,59	12,10	28,57	41,18
Guatemala	27,95	26,67	9,68	34,26
México	18,27	14,81	3,23	30,43
Nicaragua	18,61	8,40	33,33	31,15
Panamá	38,27	24,79	14,29	64,84
Paraguay	18,60	15,05	16,13	22,03
Perú	49,16	45,59	36,00	71,15
Rep. Dominicana	21,99	14,93	37,93	22,22
Uruguay	21,58	25,13	6,38	22,22
Promedio	22,22	17,10	17,83	32,19

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Serce

Discusión e implicaciones

¿Por qué importa saber quiénes son los docentes que forman a los niños y las niñas en el Perú y en América Latina? ¿Por qué interesa saber qué hacen, qué los motiva o el porqué de su malestar profesional? Simple y sencillamente,

porque allí se juega parte importante de la calidad educativa que todo sistema y escuela debe asegurar a sus estudiantes. En otras palabras, porque esa calidad, tan buscada y esquiva, encuentra sus límites y posibilidades en los atributos, capacidades, actitudes, motivación, prácticas y subjetividades de los educadores.

Seguimos en deuda con una parte importante de los niños y las niñas que asisten a la educación primaria en nuestra región. Seguimos insistentemente tratando de buscar pistas y alternativas que nos orienten respecto de cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje en tantas aulas y escuelas de nuestros sistemas. Así, hemos visto inundado el campo educativo de políticas y acciones de focalización y compensación, de alternativas y sistemas de evaluación de los aprendizajes y del desempeño profesional docente, de modelos de apoyo para la mejora sustentados en la eficacia y escuelas eficaces, de inclusión y disminución de la brechas digitales mediante la incorporación masiva de TIC en las escuelas, entre tantos otros. No es el propósito de este texto –ni de estas reflexiones– el comprender y argumentar las razones y factores que pudieran explicar lo poco avanzado desde todas esas iniciativas. El retrotraerlas al final de estas palabras responde a que toda la evidencia que de ellas emerge no hace sino ratificar la relevancia, centralidad y protagonismo del profesor para el mayor o menor éxito en el desafío compartido de lograr mejores, más significativos y estables aprendizajes en los estudiantes. Junto con los aspectos didácticos y disciplinarios, la planificación y organización de la enseñanza, la satisfacción, motivación, responsabilidad y compromiso que muestran estos formadores con la educación, las escuelas y sus comunidades se consolidan como factores relevantes para aquello que aprenden y logran los estudiantes. Sin embargo, hay que tener cuidado: saberlos relevantes y esenciales es del todo distinto de responsabilizarlos de la baja o insuficiente calidad educativa de los sistemas y en las escuelas. Lamentablemente, en muchas ocasiones, se les ha culpabilizado y ha mostrado como los grandes y exclusivos responsables. Nos preocupa pensar que esta permanente mirada crítica hacia los docentes haya terminado por quitarles la pasión y alegría por enseñar, por hacer de ellos un cuerpo profesional que encuentra más frustración que logros en lo que hace y muestra.

Este estudio completa y complementa el trabajo de Falus y Goldberg (2011) con datos del Serce, el cual supone también una continuidad a estudios como los de Emilio Tenti (2003, 2006, 2007) desde el IIFE. Sin embargo, su aporte –además de focalizar su atención en los docentes peruanos–, se dirige en mayor medida al tema de las satisfacciones e insatisfacciones de los docentes y pretende buscar una explicación a la situación en Perú.

Hemos querido detener la mirada en los docentes de escuelas primarias del Perú, justamente, porque son ellos quienes se muestran mayormente desmotivados con su tarea formadora y con el espacio institucional donde la realizan. No hay que olvidar que la investigación desarrollada tanto en América Latina como en el resto del mundo es clara en determinar la relación entre la satisfacción del docente con sus condiciones laborales, y su compromiso y el desempeño de sus estudiantes. Así, lo demuestran, entre otros, Quaglia, Marion y McIntire (1991), Dinham y Scott (1998, 2000), Stockard y Lehman (2004), Crossman y Harris (2006), Leithwood (2006), Berry, Smylie y Fuller (2008), y Liu y Ramsey (2008); o Murillo (2007) y Cornejo (2009) en el ámbito Latinoamericano. De esta forma, parece claro que no es posible mantener sistemas educativos de calidad, donde todos y cada uno de los estudiantes aprenda y se desarrolle, con docentes insatisfechos.

A partir de la discusión y reflexión en torno a la evidencia de los datos, esperamos aportar con ideas y alternativas que ayuden a mejorar la motivación, el compromiso y confianza de las profesoras y profesores. ¿Qué podemos entonces concluir con los datos y análisis realizados? Recorrámoslos y reflexionemos al respecto.

Interesante conocer que Perú es el país con la mayor proporción de hombres enseñando en sus escuelas de primaria. En efecto, cuatro de cada diez docentes en ese nivel son hombres. En contextos rurales, los hombres son más de la mitad. Este equilibrio entre hombres y mujeres frente a aulas rurales podría ser un aporte al intercambio y reflexión pedagógica al interior de las escuelas y al propio sistema.

Por su parte, los análisis por tramo de edad nos muestran que casi el 40% de los docentes de primaria son menores de 38 años y otro tanto tienen edades entre 39 y 48 años. Es decir, casi el 80% de quienes enseñan en el nivel de primaria del país tienen menos de 48 años. Esta condición es sin duda una gran ventaja para todo lo que supone actualización o formación en ejercicio para apoyar y enriquecer el trabajo pedagógico de estos profesionales. Desde la motivación, son tramos etarios en los que se busca y estima atractivo el seguir aprendiendo para un mejor desempeño y acreditarse en ello.

En el caso de los análisis que dan cuenta de los años de experiencia como docente y el tiempo promedio de permanencia en las escuelas se observa una mayor estabilidad entre quienes enseñan en las escuelas públicas y urbanas (algo más de nueve años) y bastante menor –aunque igualmente considerable–, entre quienes lo hacen en escuelas privadas (cinco años). En otras palabras y con los matices del caso, la rotación docente no es un asunto que se levante como uno de los problemas importantes para los maestros y, por ende, para el sistema. En ese sentido, no aparece como obvio o evidente que

una inestabilidad o fragilidad laboral sea un factor que concentre el malestar y descontento de los profesores peruanos.

Detengámonos, ahora, en revisar si su insatisfacción radica en no contar con una adecuada formación inicial que pudiera frustrarlos al no sentirse preparados suficientemente para desarrollar con éxito y confianza las diversas tareas que supone la labor docente.

Los datos son contundentes. Casi el 90% de los maestros de primaria en Perú posee formación inicial finalizada como docentes. En el mundo rural, este porcentaje llega al 86%. No obstante, las buenas cifras –es importante asumir que un 10% de quienes están enseñando en primaria– no han recibido o no han completado una formación especializada para tal función.

Si profundizamos en el tipo de formación recibida (independientemente de si la concluyó o no), se observan aspectos interesantes. Por ejemplo, un 49% de los profesores se ha formado como docente en espacios no universitarios, mientras que un 37% tiene una formación pedagógica universitaria. Un 6% del conjunto de profesores de primaria ha accedido a estudios de especialización de postgrado. En el otro extremo, preocupa el 7,4% de actuales docentes que solo han alcanzado estudios de nivel secundario.

Al leer estos datos en busca de una explicación del global descanto de estos maestros, nos percatamos de que no parece ser que se encuentre en estos aspectos (al menos no visto en sí mismo y en comparación al resto de docentes de América Latina). Sin embargo, debemos ser claros, también, en señalar que no necesariamente el contar con una formación inicial de más o menos años –universitaria o técnica–, asegura mejores condiciones, competencias profesionales o actitudes para desarrollar en mejores condiciones la docencia. Ello sin duda depende de la calidad y relevancia de tal formación: de su sintonía, pertinencia y contextualización a la realidad, y desafíos que los maestros encontrarán al enseñar en las distintas escuelas del sistema.

Las autoridades educativas del Perú tienen acá una gran oportunidad y un desafío. En primer lugar, ello se centra en incrementar las ofertas y condiciones para que los profesores puedan acceder a estudios de postgrado y de perfeccionamiento en ejercicio. Simultáneamente, se encuentra el desafío de hacer de ellos espacios de formación más pertinente y aterrizada a la cotidianeidad de las escuelas y sus poblaciones escolares. Esta estrategia, junto a aspectos disciplinarios, debe trabajar también y centralmente la confianza, motivación y expectativas de estos docentes. Estas posibilidades y oportunidades resultan de mayor relevancia para quienes laboran en escuelas rurales, quienes por las distancias y condiciones cuentan con menos opciones para acceder a espacios formativos. Dentro de este contexto, estudiar alternativas

de apoyos o becas para mejorar la formación de los maestros rurales será algo muy bien recibido y valorado por ellos.

No hay indicios que nos lleven a pensar que la forma mediante la cual accedieron al cargo de profesor pudiera ser un factor importante en el desencanto de estos docentes; al menos no si no es evidente una arbitrariedad en las asignaciones de cargos. Por encima de ello, estarán siempre las condiciones y el ambiente del centro o institución donde se realiza la tarea y el trabajo pedagógico. No obstante, siempre será mejor una total transparencia en la forma mediante la cual se puede acceder a un puesto de trabajo, que sentir que hay arbitrariedad en dicho acceso.

Unido a lo anterior está la situación laboral con que cuentan los maestros y maestras peruanos. Situación que muestra algunas diferencias con los países del entorno. Un 70,7% de los profesores de primaria del Perú cuenta con un contrato laboral indefinido. Esto supone condiciones de precariedad e inestabilidad laboral para el 30% de aquellos que enseñan en el nivel de primaria en este país. Ello contrasta con América Latina, cuya cifra es cercana al 20% y es menor aún en otros países de la región. Este factor es, a todas luces, sensible y relevante para la realidad personal y familiar de estos profesionales. Se convierte, así, rápidamente en un factor de preocupación, insatisfacción y malestar para quienes se ven amenazados en su fuente laboral por no contar con un contrato que los resguarde.

Avanzar, en tal sentido, aparece también como un desafío para los legisladores, autoridades nacionales y, especialmente, para los administradores. Cuidar a los docentes y resguardar su condición y derechos de trabajador debería repercutir en una actitud positiva frente al trabajo desarrollado y con el lugar en el cual se realiza y, por ende, en una mejor docencia.

Independientemente de si las cifras de los docentes que combina la enseñanza con algún otro trabajo remunerado son mayores en Perú que en otros países de la región, lo que acá importa es reiterar que tal condición atenta directamente con la necesidad de preparar responsablemente la enseñanza, y limita el intercambio y el trabajo con otros docentes. Esto, unido al menor tiempo libre y las responsabilidades en más de un espacio laboral, fácilmente puede llegar a ser la razón de la falta de motivación e interés de los profesores. En este caso, el desafío es disminuir ese 24% de maestros peruanos que tienen un segundo trabajo remunerado.

Al detener la mirada en la carga semanal que supone la docencia para los docentes de primaria en Perú, nos encontramos con que una gran mayoría (80%) trabaja entre 21 y 31 horas en dicho período. Este aspecto parece ser bastante adecuado de acuerdo a la región e incluso respecto de otras profesiones. Lo interesante es que más del 50% de ese tiempo lo dedican al trabajo

directo con alumnos en el aula. Esta cifra supera con mucho el promedio regional (42%) y, largamente, a lo que ocurre en otros países.

Creemos no equivocarnos al identificar en este aspecto parte importante de la insatisfacción o descontento de los docentes peruanos. Las demandas y desafíos para un mejor trabajo con los estudiantes necesitan de profesores con tiempo sin aula, para poder preparar y organizar la enseñanza. Ello, además, implica momentos frecuentes para discutir lo hecho e innovado con otros docentes, para luego reflexionar sobre la propia práctica y actuar en consecuencia. Todos ellos son aspectos que se ven ratificados también en este estudio, desde los menores tiempos que destinan a esas y otras actividades los docentes en Perú.

Cuando el tiempo disponible se consume en el trabajo de aula, difícilmente, se puede avanzar y mejorar en lo que allí ocurre. Sumado a lo anterior, está el hecho del mayor cansancio que provoca tener que concentrar el trabajo en un tipo de acción, sin la necesaria combinación con otras actividades y responsabilidades. Estas son las que permiten mayor compromiso y motivación al momento de enfrentar esos procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. En la demanda histórica de los docentes de todos los países de la región, aparece una y otra vez no solo disminuir el número de alumnos por aula, sino reducir el número de horas frente al aula. Ello se constituye como una condición para poder preparar mejor, reflexionar sobre lo hecho y logrado, a fin de mejorar permanentemente. Desde esa perspectiva, es del todo posible que esta sobrecarga del trabajo en aula concite parte importante del descanto o insatisfacción de los docentes de este país. En efecto, esta distribución que recarga a los docentes de horas directas frente al aula y deja escaso tiempo para otras tareas en la escuela da cuenta de un modelo de docencia que exige y no entrega condiciones para hacerlo bien. Sin duda, es probable que allí radique parte importante del malestar del que informan estos profesionales. Otro enorme desafío para las autoridades y los administradores —una posible acción tendiente a mejorar esta condición— es aumentar las horas contratadas, a condición de liberar parte de la jornada para el trabajo explícito de preparación y trabajo en equipo, que redunde en un mejor desarrollo del trabajo en sala de clases. El resultado de ello sería más tiempo para pensar y reflexionar, así como mejores condiciones para implementar la enseñanza y el aprendizaje.

Es interesante recordar que muchas investigaciones —en su mayoría norteamericanas y europeas— aportan claras evidencias de que la distribución del tiempo (sobrecarga de trabajo, aceleración con la que los docentes han de realizar las tareas, el aumento en el número de tareas asignadas a su jornada laboral o la “presión por el tiempo”) está directamente relacionada

con la insatisfacción y el malestar docente (por ejemplo, Hargreaves, 2003; Schaufeli y Bakker, 2004; Peeters y Rutte, 2005; Lindqvist y Nordänger, 2006; Kokkinos, 2007; Skaalvik y Skaalvik, 2008, 2009). Sin embargo, también, hay numerosos estudios que encuentran la relación entre el tiempo dedicado a la preparación y planificación de las clases, y el desempeño de los estudiantes (tal es el caso de Mortimore et al., 1988; Gall, 1989; Waxman y Walberg, 1999; Walberg y Paik, 2000; Murillo, 2007).

Pese a que esta revisión podría explicar este descanto global frente a la tarea docente –lo cual se refleja en casi todos los aspectos que ello implica–, no termina por dar a entender el altísimo porcentaje de profesores peruanos que, sin dudarlo, se cambiaría de escuela. La mitad, a nivel global, y 7 de cada 10 en escuelas rurales así lo harían. Frente a ello, habría que preguntarse, si la insatisfacción es contra aspectos más bien estructurales, del sistema y sus regulaciones, ¿cómo se explica este profundo y masivo malestar respecto de la institución donde se trabaja?

Esta evidencia no hace más que alertarnos respecto de qué pasa en los centros educativos que concita tal reacción adversa, o qué es aquello que estos profesionales desean y no encuentran en dichos centros. En coherencia con los análisis y resultados comentados anteriormente, pensamos que este deseo de cambio da cuenta de un reclamo transversal por sentirse más acompañados, reconocidos y respaldados en su tarea pedagógica. A pesar de lo aprendido y avanzado, la enseñanza y el aprendizaje siguen siendo vistos y asumidos como exclusiva responsabilidad del docente, que es quien deberá arreglárselas como pueda y sepa para ejercer bien su labor e independientemente de las condiciones, recursos o apoyos que encuentre en la escuela o centro educativo en el que enseña.

El caso extremo de los docentes rurales en Perú hace urgente profundizar en estudios posteriores en las condiciones en que desempeñan la tarea docente en el contexto rural. Reiteramos que el arraigo o sentido de pertenencia de un profesor/a respecto de su escuela y su comunidad resultan claves para la motivación y el desafío que implica lograr la apropiación de aprendizajes relevantes y pertinentes en los alumnos. Ello, también, involucra comprometerlos con el presente y futuro de cada niño y niña, dando lo mejor de sí cotidianamente.

Parece ser que tanta crítica hacia el trabajo de los docentes ha terminado consiguiendo que estos reaccionen con frustración e insatisfacción hacia casi todo lo que les toca hacer. Es tiempo de empezar a reconocer su labor y no solo a mostrar o dejar en evidencia aquello que no logran o dónde aparecen más débiles. Hacer de la escuela, de la dirección y la comunidad reales e incondicionales apoyos al trabajo del maestro no implica no mostrar lo que

está mal o débil. Será importante que los administradores generen recursos y condiciones que permitan hacer del apoyo, el reconocimiento y la colaboración al trabajo docente, una práctica permanente e institucionalizada. Se debe favorecer el que los maestros se sientan acompañados y respaldados en lo que hacen y que encuentren allí, también, la posibilidad y capacidad de mejorar aquello más débil, inadecuado o insuficiente de su acción pedagógica y desempeño profesional.

Es preciso resaltar que solo es posible tener sistemas educativos de calidad con maestros motivados, contentos, reconocidos y recompensados en su tarea. Poco o nada se puede esperar en aquellos casos donde los profesores asumen su rol formador desde la desidia, la frustración o el anhelo de dejar esa escuela lo antes posible. El sistema peruano, así como tantos otros (casi la totalidad) en esta región, requiere sostenerse en docentes que, más allá de su formación y preparación profesional, se apasionen con la tarea educativa, disfruten del saber y hacer de sus alumnos, sean empáticos con la situación y realidad familiar de ellos, creativos para despertar en cada niño/a y sus familias, el amor y valoración por la educación. Es necesario tener maestros y maestras que encuentren en sus escuelas el apoyo y contención —en tanto individuos y profesionales— para poder, desde allí, construir y reconstruir cotidianamente la razón y sentido del enseñar y aprender.

El elemento clave, por tanto, es la necesidad imperiosa de que las administraciones educativas confíen con claridad y determinación en profesores y profesoras; confíen en su buen hacer, en su profesionalismo; confíen apoyándolos en sus dificultades, apartándoles posibilidades para su desarrollo personal y profesional, remunerándolos adecuadamente y dándoles unas condiciones de trabajo dignas. Solo así se conseguirá que la sociedad confíe en sus docentes; y solo así se estará en la senda de un sistema educativo que contribuya a una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

Referencias

- Berry, B., Smylie, M. y Fuller, E. (2008). *Understanding teacher working conditions: A review and look to the future*. Hillsborough. NC: Center for Teaching Quality.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media en Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-426.
- Creemers, B.M.P. (1994). *The effective classroom*. Londres: Cassell.
- Crossman, A. y Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34, 29-46.
- Dinham, S. y Scott, C. (1998). A Three Domain Model of Teacher and School Executive Satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- (2000). Moving Into The Third, Outer Domain Of Teacher Satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), pp. 379-396.
- Falus, L. y Goldberg, M. (2011). *Perfil de los docentes en América Latina*. Buenos Aires: Siteal.
- Gall, M. (1989). Synthesis of research on teacher's questioning. En L. W. Anderson (Ed.). *The effective teacher: study guide and readings* (pp.250-289). Nueva York: Random House.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Milton Keynes: Open University Press.
- Huyaert, S. H. (1998). *Time is of the essence: Learning in schools*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Leithwood, K. (2006). *Teacher Working Conditions That Matter: Evidence for Change*. Toronto, Ontario: Elementary Teachers' Federation of Ontario.
- Lindqvist, P., y Nordänger, U. K. (2006). Who dares to disconnect in the age of uncertainty? Teachers' recesses and "off-the-clock" work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 623-637.
- Liu, X. S. y Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173-1184.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer Reporte SERCE*. Santiago de Chile: Orealc/Unesco.

- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J., Martínez Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Peeters, M. A. G. y Rutte, C. G. (2005). Time management behaviour as a moderator for the job demand–control interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 64–75
- Quaglia, R., Marion, S.F. y McIntire, W.G. (1991). The relationship of teacher satisfaction to perceptions of school organization, teacher empowerment, work conditions, and community status. *Education*, 112, 206-217.
- Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz, ILEE. En Unesco. *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 209-225). Santiago de Chile: Unesco.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making connections*. Reading: CFBT.
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. D. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2008). Teacher self-efficacy: Conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context. En H. W. Marsh, R. G. Craven y D. M. McInerney (Eds.). *Self-processes, learning, and enabling human potential* (pp. 223–247). Connecticut: Information Age Publishing.
- (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524.
- Stockard, J. y Lehman, M.B. (2004). Influences on the satisfaction and retention of first-year teachers: The importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742-771.
- Tenti, E. (2003). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política*. Buenos Aires: IIPE.
- (Comp.) (2006). *El oficio de docente, trabajo y profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- (2007). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Walberg, J.H. y Paik, D.J. (2000). *Effective educational practices*. Ginebra: IBE/Unesco.
- Waxman, H.C. y Walberg, H.J. (1999). *New directions for teaching practice and research*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing.

Las aulas hospitalarias desde las percepciones y vivencias de los niños y adolescentes hospitalizados

Giselle Silva Panez, Ph.D

Fundación Telefónica

Recibido 10.10.12
Revisado 10.10.12
Aprobado 15.10.12

Agradecimientos

Giselle Silva Panez es Doctora en Psicopatología de Niños y Adolescentes por la Universidad de Zürich y Licenciada en Psicología Clínica por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Se desempeña como investigadora y consultora en temas asociados a niños y familias en situación de vulnerabilidad. Actualmente, es Asesora del Programa Proniño de Fundación Telefónica y autora de varios libros y publicaciones.

El presente estudio es parte de una investigación que fue llevada a cabo durante el año 2011 en el marco del Programa Aulas Fundación Telefónica en Hospitales, llamada “Las vivencias de los niños hospitalizados desde sus dibujos y testimonios. Un estudio cualitativo con enfoque de resiliencia y derechos del niño hospitalizado”. Ha sido apoyado por Fundación Telefónica en convenio con el Instituto de Estudios Peruanos, a los cuales la autora desea expresar su agradecimiento. Agradecemos, también, a Verousckha Uchofen, asistente del estudio, y a Andrea Tataje Márquez por su apoyo en el procesamiento de datos y la edición de este artículo.

Las aulas hospitalarias desde las percepciones y vivencias de los niños y adolescentes hospitalizados

Resumen

Este artículo presenta y discute los resultados de un estudio que tuvo como objetivo conocer las vivencias y percepciones de pacientes pediátricos y adolescentes en torno a la hospitalización y su participación en las aulas hospitalarias a las que estaban asistiendo. A partir de un enfoque cualitativo y una aproximación metodológica múltiple, se analizaron 330 dibujos realizados por los pacientes sobre los derechos del niño hospitalizado. También, se llevaron a cabo observaciones de las aulas hospitalarias y se condujeron entrevistas con niños, adolescentes, padres de familia, docentes hospitalarios y miembros del personal de salud en hospitales peruanos. Adicionalmente, se realizó observaciones etnográficas y sesiones de “juego médico” con dos grupos de niños. Los hallazgos evidenciaron la alta valoración que estos actores brindan a las aulas hospitalarias, que son identificadas como un servicio educativo que cumple diversas funciones, como brindar soporte emocional para la superación de la enfermedad, la ansiedad y el proceso de adaptación en el centro de salud; promover nuevos aprendizajes y contacto con técnicas de información y comunicación (TIC), así como prevenir el aislamiento social. Se observó que las aulas hospitalarias estimulan en los pacientes una actitud activa y autónoma frente a sí mismos, que es favorable para su bienestar. Ello sugiere que la acción educativa de estas, en diferentes planos, promueve la resiliencia de los pacientes.

Palabras clave: Derecho a la educación, necesidades educacionales, derechos del niño, hospital, sistema educativo

Hospitalized children's and adolescent's perceptions and experiences of hospital classrooms

Abstract

This paper presents and discusses the results of a study, which main purpose was to describe the experiences and perceptions of pediatric and adolescent patients about hospitalization and their involvement in hospital classrooms. From a qualitative a multi-methodological approach, 330 drawings of hospitalized children were analyzed. Also, observation of hospital classrooms and interviews were carried out in peruvian hospitals with children, adolescents, parents, teachers and medical staff . Results show that all these actors attached high value to the hospital classrooms and perceived them as an educational service with several functions and benefits like emotional support to overcome the disease, the anxiety and hospital adjustment; encouragement to new learnings and contact with information and communications technology (ICT), as well as a mechanism to prevent social isolation. It was observed that the hospital classrooms encourage in patients an active and autonomous attitude toward themselves, favorable to their well-being. Results suggest that educational action that hospital classrooms display in various dimensions foster resiliency among patients.

Keywords: Right to education, educational needs, rights of the child, hospital, educational system

Introducción

En el Perú, la Educación Hospitalaria no forma parte aún de una política pública que satisfaga el derecho a la educación de los más de 156 000 niños y adolescentes menores de 15 años que, anualmente, son hospitalizados en el país (INEI, 2010). Cabe anotar que ello que sí ocurre en Europa, Norteamérica y países latinoamericanos, como Argentina y Chile.

Los niños y adolescentes hospitalizados conforman una población altamente vulnerable. Durante su internamiento –que puede ser de corta o larga duración–, los menores experimentan, además de la dolencia física, una súbita ruptura con su vida cotidiana, separación del entorno familiar y social, así como la interrupción de su escolarización. Uno de los problemas derivados de esta situación es que sus oportunidades educativas se ven mermadas. Esto último acarrea, para un número indeterminado de niños y adolescentes, retraso o pérdida del año escolar, así como aislamiento social y la aparición de estados de ansiedad (Coyne, 2006; Ortiz, 2006).

Si bien la hospitalización es un tema altamente sensible por sus implicancias educativas, psicológicas y sociales en la vida de una gran cantidad de menores, este campo de estudio ha sido poco explorado desde la investigación académica. Tanto a nivel nacional como internacional, es muy limitada la literatura científica sobre intervenciones educacionales en el contexto hospitalario, la percepción que tienen los usuarios de estas y sus efectos sobre el curso educativo de los pacientes y su bienestar integral.

Es probable que la falta de atención brindada a la situación educativa de los niños y adolescentes hospitalizados en el Perú responda a que el tema no se haya problematizado en las agendas políticas de los sectores estatales competentes, pero también a que en los debates educativos no se le suela incluir y se priorice los temas vinculados a la educación básica regular. No obstante, desde el año 2000 existen en el Perú iniciativas privadas de pedagogía hospitalaria, como es el caso del Programa Aulas Fundación Telefónica en Hospitales (AFTH) y Aprendo Contigo (AC).

Este artículo presenta los resultados de un estudio de investigación de corte cualitativo que se realizó en el marco del programa AFTH. Este tuvo como uno de sus objetivos comprender la experiencia y las percepciones que los pacientes pediátricos y los miembros de la comunidad hospitalaria tienen sobre las aulas hospitalarias que funcionan en los centros de salud de los que forman parte.

La relevancia de este estudio está dada, principalmente, por la necesidad de alimentar un cuerpo de evidencias académicas que respalden la instauración de dispositivos de atención educativa en los hospitales como parte de

una política pública integral e inclusiva. En ese sentido, la presente investigación ha centrado sus interrogantes en el valor, el significado subjetivo y las funciones que tienen las aulas hospitalarias para los alumnos-pacientes usuarios y los miembros de la comunidad hospitalaria.

Este trabajo tiene como base una versión más amplia del estudio. Este, además de lo concerniente a las aulas hospitalarias, exploró las vivencias de los pacientes con respecto a su situación de internamiento, así como los derechos y necesidades que priorizan acordes a su situación. Para efectos de elaborar el presente artículo, retornamos a las bases de datos originales para profundizar más en el tema que aquí nos ocupa. De este modo, es posible obtener nuevas evidencias que trascienden los hallazgos encontrados en la primera versión de la investigación.

Marco teórico

La mayoría de estudios científicos sobre la situación de los niños y adolescentes hospitalizados se ubican en revistas académicas de Enfermería Pediátrica, Pediatría y Psicología. Tratan temas como el estado emocional de los pacientes, la respuesta al dolor y el estrés, así como estrategias de afrontamiento (Board, 2005, Coyne, 2006). No obstante, los expertos en pedagogía hospitalaria vienen construyendo desde hace poco más de una década un cuerpo bibliográfico que integra el conocimiento proveniente de las intervenciones empíricas sostenidas, los estudios científicos y la reflexión académica (Lizasoáin, 2000; Ortigosa Quiles y Méndez Carillo, 2000; Guillén y Mejía, 2002).

En el ámbito nacional, la investigación en torno a la situación de hospitalización pediátrica es incipiente, pero revela la repercusión de variables emocionales en la recuperación física del paciente y la necesidad de prevenir la depresión infantil hospitalaria. En un estudio experimental con 156 niños y adolescentes peruanos, Drassinower (2006) halló que aquellos pacientes deprimidos poseían un tiempo mayor de hospitalización después de la operación en comparación con los no deprimidos, así como una mayor frecuencia de complicaciones. El estudio sugiere que factores como el dolor postoperatorio, los horarios de visita restringidos –contextualizados en una situación de cambio de las condiciones de vida producidos por una cirugía y asociados a una falta de soporte emocional– contribuyen a una mayor incidencia de trastornos depresivos, aunque estos sean reactivos.

En una exhaustiva investigación bibliográfica, Ortiz (2006) advirtió la existencia de tan solo 57 referencias útiles y relevantes relacionadas a te-

mas psicológicos, educativos o sociales que se asocian con la hospitalización pediátrica. Ello fue posible luego de una depuración llevada a cabo sobre la base de 456 archivos encontrados entre los años 1948 y 2006. El estudio de contenido de los artículos hallados develó el carácter teórico y empírico de los mismos. En este marco, se encontróa carencia de investigaciones que indagaran, por ejemplo, sobre el impacto y/o efecto de los programas educativos existentes en los centros de salud y las consiguientes técnicas de intervención sobre variables cognitivas, emocionales y familiares de pacientes pediátricos de corta estancia.

No obstante, Rappe, Abbott, y Lyneham (2006) demostraron en un estudio realizado a 267 pacientes pediátricos que un 15% más de estos redujeron su nivel de ansiedad luego de 12 a 24 semanas de biblioterapia para sus padres, donde se les ofrecía información y orientación pertinente sobre la situación de sus hijos. Por su lado, Serradas Fonseca, Ortiz González y Manueles Jiménez (2002) encontraron en Salamanca niveles más bajos de ansiedad en niños hospitalizados que asistían a aulas hospitalarias. Ello contrastaba con aquellos que no recibían atención educativa, lo cual sugiere la pertinencia de programas educativos para la población infantil hospitalizada.

Otros estudios disponibles han mostrado que son dos los tipos de factores del entorno hospitalario que influyen sobre el bienestar subjetivo de los pacientes pediátricos: la calidad del factor humano y el acceso a una infraestructura y recursos materiales que brinden oportunidad para el juego y el aprendizaje. González (2004) encontró que la alta valoración que los pacientes y sus padres otorgan a la experiencia de hospitalización se encuentra relacionada al carácter cercano, sensible y amable del trato que brinda el personal de salud, en contraposición a la desestimación de aquellas experiencias donde predomina la poca información, un inadecuado manejo del dolor, problemas de comunicación y el no disponer de espacios y oportunidades de juego (Velázquez, Caraballo, Picillos y Albar, 2009).

Por su parte, Board (2005) llevó a cabo un estudio sobre percepciones de los pacientes pediátricos durante su estadía en el hospital mediante dibujos y ha destacado la sensibilidad que los niños tienen frente a los comportamientos del personal de la salud y al desconocimiento de sus sentimientos.

Ello puede ser complementado con las indagaciones de Fernández y López (2006), quienes hallaron que el estrés infantil por hospitalización no se encuentra necesariamente relacionado con el tipo de valoración de las experiencias previas de internamiento, sino con las características actuales del entorno que rodea al paciente, sobre todo, con aquellas vinculadas al estado emocional de los padres del niño.

¿Qué es la Pedagogía Hospitalaria?

La educación hospitalaria es una rama diferencial reciente de la Pedagogía, que se ocupa de la educación del niño enfermo y hospitalizado (Lizasoáin, 2000). Si bien, el primer proyecto piloto de escuela hospitalaria se dio en Viena en 1917, no es hasta la década los 80 que se empiezan a fundar las primeras asociaciones de pedagogos hospitalarios en Europa y, en 1986, el Parlamento Europeo presenta la Carta de los Derechos del Niños Hospitalizado. El primer libro en lengua castellana *Pedagogía Hospitalaria. Actividad educativa en ambientes clínicos* data de 1999 (González-Simancas y Polaino-Lorente, 1999).

Esta nueva rama, la educación hospitalaria, es concebida para algunos como parte de la educación especial. Desde esta perspectiva, las aulas hospitalarias se definen como establecimientos educacionales que buscan compensar la desigualdad educativa que se genera en torno a los niños enfermos, debido a los períodos de hospitalización a los que se enfrentan. Desde esta perspectiva, los objetivos de las aulas hospitalarias son garantizar la continuidad de los estudios, responder a las necesidades educativas de los alumnos y reincorporar al niño a su escuela de origen. De este modo, se evita la marginación y el asilamiento, sin perder de vista los aspectos cognitivos, emocionales y sociales que lo caracterizan y, en ocasiones, menoscaban su aprendizaje (Unesco, 2006).

Otras perspectivas complementarias la enfocan como una modalidad de la Pedagogía Social, que proporciona apoyo emocional al niño y a la familia, contribuye a prevenir los efectos negativos de la hospitalización, disminuye su ansiedad y procura mejorar la adaptación y el ajuste del paciente pediátrico (Polaino Lorente y Lizasoáin, 1992; Ortiz, 2006). Desde esta perspectiva, la Pedagogía Hospitalaria trasciende el currículo escolar, puesto que constituye un acompañamiento (Violant, Molina y Pastor, 2009). No obstante, cabe resaltar la anotación de Lieutenant (2006), quien ha señalado que la escuela o el aula hospitalaria no es terapéutica en sí misma, pero tiene efectos terapéuticos y que el profesor y el aula simbolizan la vida normal del paciente.

En términos generales, las aulas y escuelas hospitalarias se encuentran bajo un enfoque de educación inclusiva, pues lo que se busca es insertar al sistema educativo a los niños y adolescentes que se encuentran internados. De esta manera, se promueve en ellos una mejor calidad de vida; ello parte de la asunción de que todo niño tiene derecho a la educación, independientemente de su condición de salud. Desde esta premisa, Lizasoáin y Lieutenant (2002) postulan que un fin primordial de la Pedagogía Hospitalaria es que el

niño hospitalizado pueda ser resiliente a la experiencia y que esta le sirva de aprendizaje para la vida al aprender a afrontar situaciones adversas de manera positiva.

A partir de ello, Lieutenant (2006) sostiene que el aula hospitalaria tiene una doble función: por un lado, promueve el mantenimiento del nivel escolar, la continuidad del aprendizaje y la reconciliación con la escuela; y, por el otro, tiene un valor terapéutico, puesto que —a través de su práctica— el docente hospitalario incentiva en el niño la actividad y la autonomía, el placer del conocimiento y el deseo de aprender y comunicarse. Al ayudarlo a proyectarse hacia el futuro, la escolarización es un factor de pronóstico positivo.

Finalmente, se debe recalcar la importancia de esta rama, lo cual parte de la premisa de que la educación es un derecho para todos los individuos. Los pacientes pediátricos son niños con necesidades educativas especiales que requieren de un modelo multidisciplinario de atención educativa flexible y la formación profesional específica del docente hospitalario.

Resiliencia, vulnerabilidad y fortaleza del niño hospitalizado

Si bien la enfermedad y la hospitalización es concebida como una experiencia perturbadora que sume al niño en una situación de crisis, desde el enfoque de la resiliencia, también es una oportunidad de aprender a superar con éxito situaciones adversas y poner en marcha recursos internos para el logro de una óptima adaptación en un entorno diferente.

Méndez Carillo y Ortigosa Quiles (2000) han señalado que los niños en situación de hospitalización suelen sufrir alteraciones psicológicas diversas, como desórdenes del sueño y de la alimentación, trastornos de conducta y pérdida de los niveles de aprendizaje y de los logros sociales previamente adquiridos. Sin embargo, también han llamado la atención sobre la variabilidad de reacciones de los niños ante dicha situación. Los autores advierten que el tipo de respuesta que el paciente desarrolla respecto a la hospitalización depende en gran medida de su temperamento y otros factores personales y ambientales. Dentro de este esquema, llaman *factores amortiguadores* de la experiencia hospitalaria a aquellos que promueven la adaptación exitosa, tales la autoestima, la capacidad para relacionarse, la iniciativa, el humor y la creatividad. Estos, aunados al juego y a situaciones de aprendizaje, favorecerían la resiliencia hospitalaria y un enfrentamiento exitoso de la situación.

En ese sentido, se podría afirmar que la capacidad resiliente en el hospital surge como resultado del interjuego de variables personales, sociales y ambientales, las que contrarrestan a aquellos factores de riesgo presentes.

De ser el caso, el niño sería capaz de transformar la experiencia negativa en una de aprendizaje y fortalecimiento personal.

Objetivo del estudio

El objetivo de este estudio es describir las vivencias y las percepciones que los pacientes pediátricos y adolescentes, así como los miembros de la comunidad hospitalaria, tienen sobre las aulas hospitalarias que funcionan en los centros de salud de los que forman parte.

Metodología

Esta investigación de enfoque cualitativo utilizó una aproximación metodológica múltiple, que combina varias técnicas de recolección de datos. Estos últimos fueron triangulados (Docket y Perry, 2005).

La fuente principal de datos fueron los dibujos sobre los Derechos del Niño Hospitalizado, que fueron realizados por 330 pacientes pediátricos y adolescentes en el marco del concurso de pintura que organiza cada año el programa Aulas Fundación Telefónica en Hospitales para sus alumnos. Se tomó como unidad de análisis principal el dibujo que cada paciente realizó. Las producciones artísticas que se tomaron en cuenta fueron las realizadas en las versiones 2008, 2009 y 2010 del mencionado concurso.

La participación de cada estudiante fue de carácter voluntario. Los participantes trabajaron previamente con sus docentes el tema de los derechos del niño hospitalizado, los conocieron y discutieron antes de realizar sus producciones. La consigna que los pacientes recibieron para realizar sus trabajos fue elegir el derecho que tuviera para sí mismo mayor significado, y que lo represente libremente. De esta forma, la primera estrategia para conocer las percepciones de los niños respecto a su experiencia de hospitalización y de participación en el aula fue el análisis psicográfico de los dibujos mencionados (Panez, 2004).

Como una estrategia complementaria al análisis de los dibujos, se realizaron en mayo de 2011 cuatro visitas de campo a hospitales en los cuales habían estado internados los participantes. Ello se ejecutó con el fin de llevar a cabo observaciones de las aulas, reconocimiento del ambiente hospitalario, entrevistas a algunos niños y adolescentes internados¹, personal de salud

1. La mayoría de pacientes visitados eran niños que, recientemente, habían sido hospitalizados. Algunos, sobre todo los internados en el Hogar Clínica San Juan de Dios de Cusco,

y padres de familia. Las visitas permitieron contextualizar los contenidos y mensajes de los dibujos analizados, así como profundizar en la comprensión de las vivencias que se iban identificando en el análisis de los mismos con respecto a la hospitalización y la participación de los pacientes en las aulas.

Participantes

Análisis de los dibujos

De los 330 pacientes que realizaron dibujos, 151 (46%) fueron mujeres y 179 (54%) eran varones. Los lugares de procedencia, las patologías y el tiempo de hospitalización fueron diversos. Al momento de realizar su producción gráfica, los participantes tenían entre tres y dieciocho años de edad, con una distribución que se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 1
Distribución de los participantes por edad

Grupo de edad	n	Porcentaje
De 3 a 5 años	21	7
De 6 a 8 años	77	23
De 9 a 11 años	85	26
De 12 a 14 años	79	24
De 15 a 18 años	60	18
No especifica edad	8	2

N = 330

Los participantes procedían de ocho hospitales estatales ubicados en seis provincias del Perú: Arequipa, Cusco, Chiclayo, Huancayo, Lima y Loreto. Los dibujos fueron realizados en las AFTH, ubicadas en diversos pabellones dentro de cada hospital. A continuación, presentamos cuál fue la distribución de los participantes por provincia y hospital.

permanecían desde la época en que realizaron sus dibujos. Una niña había participado en las tres versiones.

Tabla 2
Distribución de participantes por provincia y hospitales de procedencia

Provincia	Hospital	
Arequipa	Hogar Clínica San Juan de Dios	40
Chiclayo	Hogar Clínica San Juan de Dios	10
Cusco	Hogar Clínica San Juan de Dios	36
Lima	Hogar Clínica San Juan de Dios	18
Iquitos	Hospital Regional de Loreto	18
Huancayo	Hospital Daniel Alcides Carrión	19
Huancayo	Hospital El Carmen	19
Lima	Instituto de Salud del Niño (Traumatología)	55
Lima	Instituto de Salud del Niño (Quemados)	22
Lima	Hospital María Auxiliadora	12
Lima	Hospital Cayetano Heredia	22
Lima	Instituto Nacional de Enfermedades Neoplásicas (Neutropenia)	13
Lima	Instituto Nacional de Enfermedades Neoplásicas (Pediatría)	4
Lima	Instituto Nacional de Enfermedades Neoplásicas (Adolescentes)	28
Otros	Sin identificación al momento de su análisis	14
Total		330

Es relevante mencionar que la realidad de cada hospital es diferente, lo que se evidencia en la diversificación de patologías que atienden. Por ejemplo, en el INEN (Instituto Nacional de Enfermedades Neoplásicas), se atienden enfermedades de tipo oncológicas. En el caso de los hospitales Hogar Clínica San Juan de Dios, se atienden patologías crónicas discapacitantes, como parálisis cerebral, que generalmente mantienen al niño hospitalizado por meses o años. En otros casos, como el Hospital General de Loreto, María Auxiliadora, Hospital Alcides Carrión, Hospital Cayetano Heredia de Lima y Hospital el Carmen de Huancayo se presentan patologías agudas e infecciosas. En el Instituto de Salud del Niño, participaron niños con dolencias traumatológicas y niños quemados. El carácter de la atención que brindan los hospitales es, también, distinta en cuanto al tipo de cobertura que tienen: nacional, regional o distrital.

Dado que en el momento de la realización de los dibujos no se tenía la intención de que estos se emplearan con fines de investigación, el programa AFTH no registró datos adicionales a los presentados. Sin embargo, se conoce que la situación cultural, social y lingüística de los niños que asisten a las aulas es variada, aunque predomina la población que vive en pobreza y pobreza

extrema. El lugar de procedencia, también, es diverso: algunos viven en la misma ciudad en la que se encuentra el hospital donde han sido internados, y otros vienen de distritos alejados de la ciudad. En aquellos hospitales ubicados en provincias, hay frecuentemente casos procedentes de áreas rurales, lugares marcados por la pobreza, la lejanía, el aislamiento. Ello constituye una dificultad para que la familia pueda mantener contacto regular con el niño hospitalizado.

El tiempo de internamiento de los pacientes participantes fue, también, variable: algunos de ellos permanecieron en el hospital pocos días por presentar dolencias agudas. Otros permanecieron meses por sufrir situaciones graves que requerían de un largo tratamiento. Algunos niños, los que provienen del Hogar Clínica San Juan de Dios de las diversas provincias, permanecieron o siguen aún internados, debido a que su dolencia es ya una discapacidad o la familia no puede hacerse cargo del tratamiento y recuperación del paciente.

Visitas de campo

Como se mencionó, cuatro hospitales fueron visitados con el fin conocer los entornos y aulas hospitalarias, entrevistar niños, adolescentes, padres de familia y personal de salud. Los hospitales visitados fueron: el INEN, el Hospital Cayetano Heredia en Lima, el Hospital Hogar San Juan de Dios del Cusco y el Hospital Regional de Loreto en Iquitos. Se eligió estos centros, debido a las diferentes realidades que representan. En total, se entrevistó a diecisiete pacientes, doce padres de familia, diez miembros del personal sanitario y cinco docentes hospitalarios.

A continuación, presentamos una tabla con el número de participantes en las visitas de campo.

Tabla 3
 Número de participantes en visitas de campo

Hospital	Niño(as) y adolescentes entrevistados	Edad	Padres/madres	Personal de salud	Profesora de Aula
Cayetano Heredia, Lima			4		1
Regional, Loreto	8	6-11	8	5*	1
San Juan de Dios, Cusco	6			3**	2
INEN, Lima	3	16-17		2***	1

* Un doctor, tres enfermeras y una técnica

**Una doctora, una enfermera, una psicóloga

*** Dos enfermeras

Instrumentos y técnicas en las visitas de campo

Para las visitas de campo a los hospitales, se emplearon técnicas provenientes de la psicología y la antropología, como la observación etnográfica de las aulas y las sesiones educativas, la visita de reconocimiento de los pabellones hospitalarios y los pacientes internados, las entrevistas individuales con adolescentes internados seleccionados, entrevistas grupales con padres de familia y personal de salud, y, finalmente, la sesión de juego diagnóstica aplicada a dos grupos de niños en la variante del *juego médico* (González, Benavidez y Montoya, 2000).

Se construyeron guías para la toma y recojo de información. También, se contó con un registro para anotar información y, en la mayoría de casos, se grabaron las entrevistas con el permiso de los participantes y se filmaron las sesiones de juego de los niños para poder analizarlas posteriormente con mayor fidelidad. En paralelo, se realizaron fotos de las sesiones de juego y de los niños (ello, con el cuidado necesario para no distraerlos o interferir su actividad lúdica).

En el siguiente cuadro, mostramos las técnicas que aplicamos en cada hospital visitado:

Tabla 4
Técnicas empleadas en el trabajo de campo

Técnica/ Hospital	Observación de Aula Telefónica	Sesión de juego médico	Entrevista individual a niños	Entrevista individual a adolescentes	Entrevista grupal a padres	Entrevista a educador de Aula	Entrevista a personal de salud
Cayetano Heredia, Lima	✓				✓	✓	
Regional, Loreto	✓	✓	✓		✓	✓	✓
San Juan de Dios, Cusco	✓	✓	✓			✓	✓
INEN, Lima	✓			✓		✓	✓

Procesamiento de datos y análisis

El procesamiento de los datos tuvo tres fases:

- Análisis de los dibujos
- Análisis de datos de las visitas de campo
- Integración de información en categorías temáticas

A continuación, se describen los pasos metodológicos de cada una de las fases:

Análisis de los dibujos

Como primer paso, se hizo una revisión inicial de los dibujos para observar representaciones recurrentes y temas prevalentes de los dibujos. Dada la diversidad de las características demográficas de los participantes, se optó por analizar aquellos aspectos en común y homogéneos en cuanto a los elementos que eligieron representar. Posteriormente, se identificaron indicadores gráficos y categorías de análisis para su sistematización cuantitativa. A continuación, se muestra un cuadro con las categorías cuantificables para el análisis de los dibujos:

Tabla 5
Categorías de análisis cuantificable de los dibujos

Categoría	Definición
1. Derechos del niño hospitalizado más representados	El ranking determinado por la frecuencia de aparición de dibujos que representan uno de los 10 derechos del niño hospitalizado.
2. Vivencia representada en el dibujo	El conjunto de características que expresan una situación emocional determinada, ya sea positiva o negativa; alegría-disfrute, gratitud, desconfianza, tristeza, dolor, temor entre otros.
3. Tipo de relación con el adulto	El tipo de relación del personaje infantil representado con un adulto representado. Relación positiva o negativa expresada por el tipo de emoción que predomina entre ambos.
4. Adulto más representado	Ranking en términos de frecuencia de aparición de los personajes adultos representados por el niño o adolescente en el dibujo.
5. Rasgos de inseguridad, miedo, angustia presentes en el dibujo	La presencia de piso detallado, inclinación de los personajes en más de 15 grados, repaso de la línea, líneas fragmentadas en los trazos de los dibujos (Koppitz, 1982)..
6. Escenario más representado	Ranking de frecuencia de aparición de los lugares representados por los niños o adolescentes en sus dibujos.
7. Elementos resilientes	Posición de parado, echado o sentado del personaje central del dibujo. Representación de la enfermedad de forma manifiesta. Presencia de sonrisa y actitud optimista en los personajes del dibujo.

Análisis de datos de las visitas de campo

En segundo lugar, se llevó a cabo la transcripción y análisis de las entrevistas realizadas a niños, adolescentes, padres de familia, docentes de aula y personal de salud. Se hizo lo propio con las sesiones de *juego médico* y se sistematizaron las notas de las observaciones de las aulas y entornos hospitalarios.

Integración de información en categorías temáticas

En tercer lugar, se integró los datos de los momentos anteriores. A partir de una plataforma de sistematización cuantitativa y después de haber analizado cualitativamente los temas recurrentes de los dibujos y las visitas de campo, se creó un conjunto de categorías temáticas para integrar la información e interpretarla. Con el apoyo de estas categorías, se volvió a revisar por segunda vez los dibujos y se realizó una lectura cualitativa de los mismos. Las nuevas categorías permitieron un análisis cualitativo de los contenidos globales y mensajes escritos que aparecían en una gran cantidad de dibujos. De esta forma, se accedió a las vivencias predominantes y la calidad de las relaciones humanas representadas, sobre todo, con el personal de salud y los docentes de las aulas hospitalarias que fueron representados.

Seguidamente, se presenta un cuadro con las categorías cualitativas con las que se trabajó.

Tabla 6
Categorías de análisis cualitativo

-
1. Miedo, ansiedad e inseguridad en la situación de hospitalización
 2. Necesidad de cariño, cuidado y atención
 3. Resiliencia en el hospital: La fortaleza y el impulso hacia la vida, el juego y movimiento
 4. La experiencia de los niños hospitalizados en las aulas hospitalarias
 5. Derecho a que las propias necesidades (y el yo) sean reconocidos
 6. Derecho al nombre: fundamento de la identidad
 7. La relación del niño con su dolor
 8. Derecho al acompañamiento de los padres durante la hospitalización
-

Resultados

Los derechos del niño hospitalizado más representados

En primer lugar, se presentan los resultados que dan cuenta de los derechos del niño hospitalizado; estos fueron elegidos con mayor frecuencia por los participantes como tema de dibujo. De los diez derechos, tres fueron los que ocuparon los primeros lugares, tal como se observa en la Tabla 7.

Tabla 7
Derechos más representados en los dibujos

N° de Derecho	Derecho más representado	%
1	Que me llamen por mi nombre, me sonrían, me acaricien, y me presten cuidado y atención	22
10	Que me permitan caminar, jugar, aprender y hacer bullicio, si esto no interfiere con la calidad de mi cuidado	18
5	Que pueda disponer de juguetes, libros, medios audiovisuales adecuados a mi edad	15

N= 330

La Tabla 7 muestra que el derecho a ser llamado por el propio nombre y ser atendido con cariño, cuidado y atención (Derecho 1) fue el más elegido; este concentra al 21,5% de participantes. El derecho de aprender, jugar, caminar y hacer bullicio (Derecho 5) y el de disponer de juguetes, libros y medios audiovisuales (Derecho 10) obtuvieron el segundo (18%) y tercer lugar (15%) respectivamente. De ello, se deriva que una tercera parte (33%) del total de participantes colocaron como prioridad sus necesidades educativas y lúdicas. Este resultado sugiere que estas necesidades son fundamentales para los niños y adolescentes en el marco hospitalario. Los otros siete derechos elegidos por el resto de participantes (45%) hacen alusión a diversas necesidades, como ser reconocido y tratado como persona y no como caso; la presencia continua de los padres; la importancia de información clara y atención oportuna; la expresión libre y correspondida del dolor y la ansiedad, entre otros.

Dentro de este marco, no se encontraron diferencias de frecuencia por edad ni por sexo al momento de elegir el derecho a ser representado. En el análisis por centro hospitalario, tampoco se presentaron divergencias, a excepción de una tendencia mayor en los pacientes de la Clínica San Juan de Dios de las diversas provincias a privilegiar el derecho 5, asociado a la necesidad de juego y movimiento. Esto último sugiere que la cualidad de sus dolencias –que comprometen la movilidad del cuerpo– refleja la necesidad de actividad cinestésica y lúdica.

En la siguiente ilustración, se muestra el dibujo de uno de los participantes sobre la necesidad de juego.

Ilustración 1

“¡A su marca, listos, fuera!”. “Qué divertido, te voy a alcanzar”. “Ya voy a ganar”.
“Los han operado, se han olvidado de su dolor”. “Que me permitan jugar”.



Alberto, 11 años

Alberto, de 11 años, señala en un breve párrafo que acompaña a su dibujo por qué decidió representar el derecho elegido y el significado de su dibujo: “Está bien, que nos permitan jugar si ya estamos un poco mejor, pero con cuidado de no lastimarnos. Yo me dibujé junto con mi amigo, porque ya pasó nuestra operación y cuando nos divertimos nos sentimos mucho mejor”.

Las aulas hospitalarias

Del total de los 330 dibujos, el 12% (40) de participantes representó como escenario y temática principal las aulas hospitalarias. De estos, las mujeres lo hicieron con relativa mayor frecuencia que los varones, aunque podemos observar que esta diferencia es mínima.

Tabla 8
Participantes que graficaron el aula hospitalaria por género

Sexo	n	%
Mujeres	22	55
Hombres	18	45
Total	40	100%

El análisis de contenido de los dibujos muestra que las aulas son percibidas como un espacio alternativo y diferente al resto del hospital. Ello muestra rasgos recurrentes como los siguientes:

Los niños y adolescentes se representan siempre (en el 100% de los casos) en una posición activa y autónoma: jugando, leyendo, usando la computadora o divirtiéndose o en interacción con pares y docentes. Ello se opone a otros escenarios graficados, en donde se representan en posición pasiva (en cama, por ejemplo) y en una relación de dependencia respecto a quienes los atienden.

Por su relevancia y recurrencia, *la posición activa y autónoma del personaje protagónico en el dibujo* fue seleccionado en este estudio como un indicador de *resiliencia hospitalaria*, es decir, como aquella capacidad del paciente pediátrico de poder enfrentar la situación adversa que atraviesa con recursos internos positivos. Este resultado sugiere que el aula hospitalaria conlleva en los niños y adolescentes internados la emergencia de sus fortalezas personales y agencia personal frente al entorno, a sí mismos y a su enfermedad, constituyéndose en ese sentido en un factor que promueve resiliencia.

En la siguiente ilustración, se puede observar el contraste entre un dibujo en el cual se representan a los pacientes en posición activa y otro en el que se representa al paciente en posición pasiva y dependiente. Nótese que los escenarios son diferentes. En el primer dibujo, los niños están en el aula hospitalaria; y, en el segundo caso, en el cuarto con una técnica.

Ilustración 2

Posición activa y autónoma en el aula vs pasiva y dependiente en la habitación



En el total de dibujos de aulas, hay una presencia significativa de materiales lúdicos y de aprendizaje como juguetes, libros, computadoras y televisor. Como se puede observar en la Tabla 9, en el 73% de dibujos de aulas, se representan computadoras o televisores. En el 53%, aparecen libros y, en el 50%, aparecen juguetes. Ello cual revela la importancia que le dan los pacientes a estos recursos educativos.

Tabla 9
Predominancia de tipo de material educativo representado²

Tipo de material educativo	n	%
Medios audiovisuales	29	73
Material de lectura	21	53
Material lúdico	20	50

n=40

Los recursos educativos y lúdicos, en especial las computadoras y los recursos audiovisuales, resultan ser altamente valorados por los pacientes, el

2. Dado que en los dibujos aparecen más de un tipo de material representado, la suma de los porcentajes supera el 100%.

personal de salud, los padres de familia y los docentes hospitalarios. En el siguiente dibujo, se puede apreciar el cuidado que el dibujante ha dedicado a representar todos los recursos educativos valorados.

Ilustración 3
Materiales educativos representados



Los motivos por los cuales estos elementos son valorados se asocian a nuevas oportunidades de aprendizaje y al poder disponer de dispositivos novedosos respecto a los cuales el acceso es restringido por la situación de pobreza de la que proceden: “Ellos dibujan cosas como las manualidades, el Nintendo, el televisor, porque a veces no tienen eso en sus casas. La mayoría de ellos viene de provincia. Aquí descubren nuevas cosas, música, televisor y eso lo plasman en el dibujo” (Docente hospitalaria, INEN, Lima).

En cuanto a la situación de pobreza, es importante considerar el contraste que experimentan algunos pacientes entre las condiciones y comodidades del hospital y las de su casa, signadas por la carencia. El encuentro con nuevos idiomas y el lenguaje informático impactan a todos los niños, pero aún más a aquellos que, por su situación sociocultural, viven alejados del contacto con la lengua dominante y el acceso a la tecnología de las comunicaciones. De ello, dan cuenta algunas de las enfermeras: “Un niño nativo aprendió a dominar la computadora, incluso habló el castellano (...) ya no se quiso ir, lloró cuando se le dijo que estaba de alta (...)” (Enfermera, Hospital

General de Loreto).“En el Aula los chicos tienen la posibilidad de aprender lo que es la computación, las redes y usarlas. Es importante el programa porque los niños aprenden más. Es una parte más de la educación de los chicos que fortalece su educación. Ellos además hacen lógico matemático y programas educativos”(Enfermera, San Juan de Dios, Cusco).

En los siguientes dibujos, se observa el valor que los recursos educativos tienen para los dibujantes. Estos son ubicados en espacios centrales y ocupan un área considerable del dibujo.

Ilustración 4

La importancia de los materiales educativos



En los dibujos del aula, los pacientes se representan solos (50%) o acompañados (50%). La presencia de pares aparecen en el 30% de los dibujos; el docente hospitalario, en el 25%; y la enfermera, en el 15% de los dibujos.

En las ilustraciones en las que no se representa al aula, pero se hace referencia al juego y los recursos educativos, los personajes que acompañan al niño son médicos, enfermeras, técnicas, padres de familia y pares. Estos, también, son instados a jugar y participar de actividades educativas y lúdicas.

Funciones y beneficios del aula hospitalaria

Las funciones y beneficios del aula hospitalaria fueron mencionados recurrentemente por los diferentes participantes en el estudio. En este esquema,

cada actor ha colocado un énfasis particular en uno u otro aspecto. Las funciones y beneficios manifestados por los diversos actores se sintetizan en la Tabla 10.

Tabla 10
Funciones y beneficios del aula hospitalaria según la percepción de los miembros de la comunidad hospitalaria

Dimensión	Función	Beneficios para el paciente
Salud y bienestar físico y mental	Apoyo emocional Normaliza la vida del paciente	Genera bienestar Reduce la ansiedad Favorece la adaptación al hospital Favorece la recuperación física
Educación	Compensación de la escolaridad interrumpida Acceso a las TIC Mediación de nuevos aprendizajes Acceso a recursos educativos y lúdicos	Se evita el retraso o la deserción escolar Aprendizaje de lengua castellana y TIC
Socialización	Promueve la comunicación con pares y adultos Apoya la recreación y el entretenimiento	Previene el aislamiento social

La perspectiva de los pacientes

El análisis cualitativo de la perspectiva de los niños y adolescentes sobre las funciones y beneficios de las aulas hospitalarias hacen alusión a tres aspectos: el bienestar emocional, la dimensión educativa y la esfera social. En las entrevistas, pudo observarse que el aula hospitalaria es para los pacientes un ambiente acogedor que trae beneficios emocionales y la posibilidad de establecer relaciones humanas afectuosas y gratificantes. Asimismo, los pacientes colocaron su atención en los aspectos educativos y las oportunidades de aprendizaje, así como en el acceso a recursos educativos estimulantes. Ello se puede corroborar a partir de las siguientes menciones: “El Aula me hace sentir que estoy bien, es como estar en casa. Es como una familia, nos hablamos” (Julia, 17, INEN). “Me gusta el aula, las computadoras, armar rompecabezas, dibujar, leer. Me gusta todo” (José, Hospital regional de Loreto). “Lo que más me gusta del hospital es el aula (...) Me gusta el aula, porque no me

aburro, me divierte, todo me gusta. Te explican de la comunicación, trabajo de arte. Mi profesora es cariñosa, es muy alegre. Yo lo haría más grande, más computadoras e Internet”(Walter, Hospital Regional de Loreto).

La perspectiva de los padres de familia

En los testimonios de los padres de familia, se observó un énfasis en las tres dimensiones y se destacaron las aulas hospitalarias como un importante paliativo de la ansiedad del niño, pero también de la propia: “Es algo bonito, allí se entretienen, se olvidan un poco de su enfermedad. Se les ve más tranquilos, salen alegres. Nos tranquiliza también a nosotros”(Padres del Hospital Regional de Loreto).

También, dieron importancia al aula hospitalaria como instancia compensatoria de la escolaridad interrumpida. Los entrevistados expresaron el deseo de una enseñanza “como en el colegio”, que cubra contenidos del currículo escolar para que “no pierdan clases y no se atrasen”. Los padres resaltan: “Lo que sería bueno es también que aprendan matemáticas, que les hagan sus clases; a veces, les hacen. Eso es bueno para que no se atrasen” (Madre de familia del Hospital Cayetano Heredia).

Asimismo, se destaca el contacto y aprendizaje del manejo de las TIC, que apareció como un elemento valorado: “A él le gusta la computadora, ha aprendido a manejarla muy bien, antes no sabía usarla, aquí en el hospital ha aprendido. Eso es bueno; la informática es necesaria”(Padre de familia de Hospital Regional de Loreto).

La perspectiva del personal de salud

El personal de salud puso énfasis en los beneficios que las aulas traen para la salud y bienestar físico y mental de los pacientes, así como para la prevención del aislamiento social de los niños como consecuencia de la hospitalización. Además, identifican una función educativa portadora de efectos sociales en la vida de los pacientes y en la normalización de la misma. De igual modo, reportaron que las actividades pedagógicas contribuyen a fortalecer su autoestima:

Las aulas cumplen una función de educación. Cuando un niño se enferma, rompe su rutina y estar encerrado, es frustrante: no juegan [...]. El aula ayuda a que el niño no rompa su rutina y no se sienta frustrado por su falta de movimiento físico. En el aula, hacen actividades pedagógicas, ven películas, se comunican, se integran, hacen amigos, interactúan entre ellos, juegan, hay cuentos. Todo eso hace que puedan desarrollar sus activida-

des normales. Y los que no pueden venir acá, la profesora está muy pendiente de ellos y lleva los dibujos a la cama. Si tú puedes observar, si vieras en las paredes... lo ponen sus dibujos en su cuarto, son como trofeos, un orgullo para ellos, y lo enseñan [...]. Esto alivia nuestro trabajo.(Enfermera del Hospital General de Loreto)

Por otro lado, el personal de salud es sensible y advierte que las aulas hospitalarias mejoran el estado anímico de los niños; de esta forma, promueven la recuperación de la salud. Los profesionales entrevistados identifican y reconocen las necesidades socioemocionales de los pacientes en el contexto hospitalario. Independientemente de que puedan ser atendidas en todos los casos, no son ajenos a esta dimensión. El aporte de las aulas, en ese sentido, termina por aliviarlos en el manejo de estos aspectos. Ello se manifiesta en las siguientes menciones: “El aula los hace más despiertos [...], se le acompaña, el cariño de las personas y la tecnología, las computadoras y los juegos. Con cariño evolucionan mejor”(Enfermera del Hospital Regional de Loreto). Un médico resalta: “El aula cumple este trabajo emocional importante, es un apoyo complementario [...]. El niño no solo necesita el tratamiento médico, sino el cariño y el afecto [...]. La parte afectiva es lo primero” (Pediatra del Hospital Regional de Loreto). Finalmente, se expresa que “Las aulas son una distracción para los chicos. Ayuda a distraerse, saca del estrés, se olvidan de su suero, se despejan”(Enfermera del INEN).

En las entrevistas al personal de salud, también, se evidenció que perciben que las aulas favorecen la comunicación de los niños con sus pares y familiares. De este modo, se evita el aislamiento social causado por su condición.

La perspectiva del docente hospitalario

Para el docente hospitalario, el aula cumple funciones que trascienden lo estrictamente pedagógico. Las más resaltantes son que se facilita el proceso de adaptación hospitalaria y, complementariamente, apoya el restablecimiento físico de los alumnos-pacientes al brindar soporte a la dimensión socio emocional de estos. A su vez, aporta en gran medida a las necesidades de comunicación e integración social de los niños:

Para mí, el aula tiene tres funciones: una que es para comunicarse con la familia, los amigos. Ellos se comunican por el chat, la cámara. Otra, para distraerse, por ejemplo, cuando le ponen la vía; y la tercera, para informarse de temas que le agradan, informarse de su enfermedad, de su tratamiento. También, ellos vienen a conversar. Ellos dan soporte a los otros

que vienen, les dicen qué les van a poner, qué van a sentir. Conversamos sobre todo esto. Ellos me cuentan todo: cómo ha sido su vida en provincia, qué extrañan del lugar de donde vienen. (Docente hospitalaria, INEN)

El rol del docente hospitalario

El docente hospitalario tiene un significado especial para el niño y su presencia es bienvenida. En los 10 dibujos en los que el docente ha sido representado (25% de los dibujos de aulas), este aparece como un personaje afectuoso, al que se le asocia con el juego, y que es portador de recursos materiales lúdicos y educativos que simbolizan la vida normal del niño. Además, en las visitas a los hospitales, se observó que los niños suelen esperar con ansias el momento en el que llega el docente y se abre el aula hospitalaria: “Los niños están pendientes a qué hora viene la profesora. El aula fortalece al niño en su educación y su enfermedad. Mejora al niño” (Enfermera, San Juan de Dios, Cusco).

En el siguiente dibujo, se observa la alegría de los niños representados frente a la docente hospitalaria que trae materiales educativos.

Ilustración 5

“Hola Carlitos, Jesús y Azul. Les e traído unos cuentos muy divertidos”.

“Gracias Señorita. Q’bien! Voy a leer. Yupi!!”



Leonela, 16 años

Por otro lado, los niños hacen constante referencia al buen trato que el docente les brinda, así como a la alegría y cariño que perciben por parte de estos: “Mi profesora es muy buena” (Carla, 8 años, Hospital Regional de Loreto), “Mi profesora es cariñosa, es muy alegre” (Jesús, 11 años, Hospital Regional de Loreto).

Respecto a ello, cabe anotar que la labor del docente dentro del aula hospitalaria va más allá del rol tradicional que se le adjudica en la escuela regular. Se convierte así en un apoyo emocional constante y fuente de motivación para los niños. “[...] El aula eleva la autoestima de los pacientitos, les hago que ver que es una persona importante para su familia y para su sociedad”(Docente hospitalario, Clínica San Juan de Dios de Cusco).

Los docentes hospitalarios cumplen, también, una función como promotores y tutores de resiliencia (Cyrułnik, 2004) al alentar a los pacientes a sobreponerse a la adversidad y ayudarlos a encontrar un sentido a su dolencia y proceso de recuperación. Ello se refleja en la siguiente mención:

Nosotros les enseñamos a los chicos que todo se puede en la vida, que podemos salir adelante a pesar de la adversidad; les damos las fuerzas. Todo eso hace que ellos tengan motivos en la vida, les decimos que ellos no son los únicos en la vida que están así, les contamos casos. Los chicos con discapacidad no deben quedar ahí; pueden hacer mucho más. Y se los decimos a ellos. Muchos de ellos se deprimen y nosotros les damos un aliento un apoyo.(Docente Hospitalario, Hogar Clínica San Juan de Dios de Cusco).

Tanto el aula hospitalaria como el docente se han convertido en una necesidad para el niño hospitalizado. En este espacio, cumplen el rol de intermediario entre el niño y los demás profesionales de la salud, lo que conlleva a una mejora de los canales de comunicación, así como a una óptima adaptación del niño al centro hospitalario. De ello, da cuenta el personal de salud cuando señala: “[...]ella (refiriéndose a la profesora) es un apoyo para nosotros porque nos ayuda en el tratamiento (...) lo que ella hace con los niños es complemento del trabajo”(Pediatra, Hospital General de Loreto). Respecto a ello, uno de los maestros señala: “La adaptación es por el apoyo que damos nosotros, el apoyo afectivo que les brindamos. Ese apoyo afectivo es lo que les permite que ellos salgan de sus ratos tristes pensando en sus padres, cambian todo eso” (Docente hospitalario, Hogar Clínica San Juan de Dios de Cusco).

Discusión e implicancias de política

Este artículo presenta los resultados de una investigación académica sobre un tema que aún no se ha incorporado a las políticas públicas peruanas, como es la educación hospitalaria.

Basados en el análisis de 330 dibujos de pacientes pediátricos y adolescentes, entrevistas, observaciones y sesiones de juego de representación en hospitales, los hallazgos evidencian que las aulas hospitalarias son altamente valoradas por los pacientes y los miembros de la comunidad hospitalaria, y que promueven la resiliencia de los niños y adolescentes internados.

El estudio muestra que los beneficios percibidos por los usuarios directos e indirectos trascienden lo estrictamente pedagógico. Si perder su rol educativo, el aula parece tener efectos favorables en el proceso de adaptación hospitalaria, la disminución de la ansiedad y el restablecimiento de los pacientes, como resultado del soporte socioemocional que brindan. Gracias a ello, padres de familia y personal de salud, también, ven aliviada la propia tensión asociada. Los beneficios reportados se sitúan del mismo modo en la adquisición de nuevos aprendizajes, integración social y acceso a las TIC, y otros recursos educativos y lúdicos.

El estudio también llama la atención sobre capacidad resiliente de los niños y adolescentes, quienes aún en una situación adversa como es la hospitalización tienden naturalmente a orientarse hacia la acción, la participación y la autonomía, lo cual tiene implicancias de primer orden para el diseño de modelos educativos alternativos.

Esta investigación ha puesto de manifiesto que los beneficios reportados se sustentan en la alta prioridad que los pacientes le otorgan al aprendizaje, el juego, el movimiento y la calidad positiva de las relaciones humanas como pilares de su bienestar en el marco de la hospitalización.

Respecto a los factores valorados por los pacientes y sus padres en el hospital, los resultados concuerdan con lo hallado por González (2004), Board (2005) y Velázquez, Caraballo, Picallos y Albar (2009): estos son la calidad del trato del personal de salud y el acceso a recursos materiales que brindan oportunidad para el juego y el aprendizaje. Sin embargo, el estudio añade a lo anterior el papel que juega la educación hospitalaria en el mejoramiento de la calidad de vida de los pacientes y la valoración que tiene para estos la oferta educativa que ofrecen.

Si bien un aula hospitalaria propone actividades de aprendizaje, juego y movimiento en el marco de relaciones afectuosas y esto de por sí satisface necesidades y derechos intrínsecos de los pacientes, esto no debería limitarse solamente a su existencia. Tampoco, debería esperarse que solo a partir

de un programa educativo los niños y adolescentes puedan gozar de estos derechos durante su internamiento.

Asimismo, los hallazgos del estudio demuestran que las necesidades de aprender, jugar y moverse son situadas más allá del programa educativo y los docentes hospitalarios. Los pacientes plantean en sus dibujos y testimonios que esperan que también médicos, enfermeras y técnicas se relacionen con ellos con afecto, actitudes pedagógicas y estrategias lúdicas. Del mismo modo, requieren durante el internamiento la provisión de material de lectura, de juego y oportunidades de movimiento, juego y aprendizaje.

Ello confronta a los centros hospitalarios pediátricos de nuestro sistema de salud con la necesidad de cuestionarse ciertos aspectos de su administración y gestión. Estos giran en torno a: (i) si los protocolos de atención y la organización de los horarios por los que se rige favorecen que los pacientes pediátricos satisfacen las necesidades mencionadas; (ii) si las actitudes y conocimientos del personal de salud alientan estas prácticas; (iii) si las áreas físicas y la organización del mobiliario y equipamiento se adaptan a que los niños puedan moverse, jugar y aprender de manera activa y autónoma. Sería necesario realizar estudios en esta dirección.

En realidad, nuestro sistema hospitalario, como el de muchos países, dista de contemplar la incorporación de aspectos que no sean de naturaleza estrictamente médica en sus protocolos de atención. A su vez, los hospitales no han considerado en sus diseños arquitectónicos y administrativos espacios para el aprendizaje y el juego de los pacientes pediátricos, como si lo educativo y lo sanitario no tuvieran puntos de encuentro.

Los resultados de este estudio sugieren la necesidad de poner en la agenda política el tema de la educación hospitalaria y que el Estado asuma su incorporación al sistema educativo oficial en el marco de una política educativa inclusiva. De esta forma, se garantizaría el derecho a la educación de estudiantes, quienes por su situación de salud se ven imposibilitados de asistir con regularidad a una institución educativa.

La pedagogía hospitalaria debe ser reconocida como una modalidad educativa articulada con las distintas áreas de educación inicial, primaria y secundaria del sistema educativo nacional. Si bien realizan un trabajo valorado y relevante para el bienestar de los pacientes y la comunidad hospitalaria, no es suficiente el alcance y la cobertura que tienen los proyectos que auspician las iniciativas privadas de aulas hospitalarias en el país. A pesar de contar con valiosos modelos pedagógicos sobre los cuales debería basarse la propuesta estatal, estos solo logran atender a un pequeño porcentaje de los más de 156 000 pacientes menores de 15 años que son hospitalizados anualmente en el Perú (INEI, 2010).

Debido a esto, es patente la necesidad de articular la educación hospitalaria al sistema educativo y convertirla en política pública. Sin embargo, esto no resultaría viable si no se desarrolla una visión articulada respecto a la atención integral que demanda la niñez en nuestro país en cuanto a sus necesidades educativas y sanitarias. Para ello, se necesita más investigación, particularmente, sobre las tasas de retraso, deserción y pérdida del año escolar en niños y adolescentes hospitalizados con el fin de conocer la magnitud del problema y poder planificar soluciones adecuadas. No obstante, la situación de la niñez hospitalizada supone un enfoque intersectorial obligatorio, así como la comprensión de que el derecho a la educación va mucho más allá de la escolarización. Este requiere un afronte flexible y una mirada sincera a la integralidad del niño.

Es necesario, luego, poder contar en las facultades de educación con la especialidad de pedagogía hospitalaria, que forme docentes para el trabajo con niños hospitalizados. Es un campo de trabajo muy fértil que demanda, sobretodo, vocación, pero además una solvente formación personal y académica. Por su parte, la formación y capacitación de los profesionales de salud debe incluir contenidos y metodologías vinculados a las necesidades emocionales y cognitivas de los pacientes pediátricos y adolescentes. El objetivo de ello no es suplir el papel del docente hospitalario, sino lograr con este un abordaje integral de la problemática del niño hospitalizado.

Se hace, también, necesario considerar los determinantes sociales de la salud y la enfermedad como eje del abordaje que se brinda a los problemas de la niñez y adolescencia peruana. Las visitas a los hospitales permitieron evidenciar variables sociales y culturales que determinan para muchos niños las causas de su enfermedad, su adaptación al hospital, las consecuencias negativas y positivas del internamiento y cómo interactúa la realidad del entorno del cual provienen con el curso de su situación posterior.

Como señala la OMS, la mayor parte de los problemas de salud se pueden atribuir a las condiciones socioeconómicas de las personas. Sin embargo, en las políticas de salud, han predominado las soluciones centradas en el tratamiento de las enfermedades, sin incorporar adecuadamente intervenciones sobre las “causas de las causas”, tales como, por ejemplo, las acciones sobre el entorno social. En consecuencia, los problemas sanitarios se han mantenido, las inequidades en salud y atención sanitaria han aumentado y los resultados obtenidos con intervenciones en salud centradas en lo curativo siguen siendo insuficientes.

Una reflexión análoga tendría que hacerse respecto al problema educativo de la niñez peruana. Los determinantes sociales de los bajos niveles educativos no son suficientemente considerados en el abordaje y el diseño de políticas que atiendan a la gran diversidad de grupos estudiantiles peruanos, dentro de los cuales se encuentran los alumnos hospitalizados.

Referencias

- Board, R. (2005). School-age children's perceptions of their PICU hospitalization. *Pediatric nursing*, 31(3), 166–175.
- Cyrulnik, B. (2004). *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.
- Coyne, I. (2006). Children's experiences of hospitalization. *Journal of Child Health Care*, 10(4), 326 – 336.
- Drassinower, D. (2006). *Depresión como factor pronóstico de la evolución post – quirúrgica en niños* (Tesis de Medicina). Universidad Cayetano Heredia, Perú.
- Docket, S., y Perry, B. (2005). Researching with Children: Insights from the Starting School Research Project. *Early Development and Care*, 175(6).
- Fernández, A. y López, I. (2006). Transmisión de Emociones, miedo y estrés infantil por hospitalización. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 631 – 645.
- González, P. (2005). Experiencias y necesidades percibidas por los niños y adolescentes con cáncer y por sus familias. *Nure Investigación*, 16, 1-15. Recuperado de http://www.nureinvestigacion.org/FICHEROS_ADMINISTRADOR/ORIGINAL/Original%2016.pdf
- González-Simancas, J. y Polaino-Lorente, J. (Comp.) (1990). *Pedagogía Hospitalaria. Actividad educativa en ambientes clínicos*. Madrid: Narcea.
- González, R.; Benavides, G. y Montoya, I. (2000). Preparación psicológica basada en el juego. En: F. Ortigosa Quiles, J. y J. Méndez Carillo (Coords.). *Hospitalización Infantil. Repercusiones psicológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guillen, M. y Mejía, A. (2002). *Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias. Atención escolar a niños enfermos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2010). *Compendio estadístico. Información socio-demográfica/6. Salud E. Atenciones en salud*. Recuperado de <http://inei.gob.pe/Sis/index.asp>
- Koppitz, E. (1982). *El dibujo de la figura humana en los niños. Evaluación psicológica*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Lieutenant, Ch. (2006). La evolución de las escuelas hospitalarias: un camino por recorrer. *Aulas Hospitalarias. Reflexiones de la VIII Jornada sobre pedagogía Hospitalaria* (41 – 56). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001532/153274s.pdf>
- Lizasoain, R. (2000). *Educando al niño enfermo. Perspectivas de la pedagogía hospitalaria*. Ciudad: Eunate.

- Lizasoáin, O. y Lieutenant, C. (2002). La Pedagogía Hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal: Reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica. *Estudios sobre Educación* (2), 157-165. Recuperado de, <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8075/1/Notas%201.pdf>
- López, I., y Fernández, A. (2006, setiembre - diciembre). Hospitalización infantil y atención psico-educativa en contextos excepcionales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 553-577.
- Méndez Carillo, J. y Ortigosa Quiles, F. (2000). Estrés por hospitalización. En: J. Ortigosa Quiles, J. yF. Méndez Carillo. *Hospitalización Infantil.Repercusiones psicológicas. Teoría y práctica* (31 – 50). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ortigosa Quiles, F. y Méndez Carrillo, J. (Coords.) (2000). *Hospitalización Infantil. Repercusiones psicológicas. Teoría y práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ortiz, A. (2006, julio - diciembre). Ansiedad y miedos en niños ante la hospitalización. Investigación, intervención, programas y técnicas. *Pensando Psicología. Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, 3(3), 84- 100. Recuperado de <http://wb.ucc.edu.co/pensandopsicologia/files/2010/09/articulo-11-vol3-n3.pdf>
- Panez, R. (2004). *El lenguaje silencioso de los niños. Un estudio peruano sobre los derechos del niño desde su producción creativa*. Lima: Panez y Silva Ediciones.
- Polaino Lorente, A. y Lizasoáin, O. (1992). La pedagogía hospitalaria en Europa: La historia reciente de un movimiento pedagógico innovador. *Psicothema*, 4(1), 49 – 67. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/814.pdf>
- Rappe, R., Abbott, M. y Lyneham, H. (2006, junio). *Bibliotherapy for Children With Anxiety Disorders Using Written Materials for Parents: A Randomized Controlled Trial*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3), 436 - 444.
- Serradas, M., Ortiz, M. y De Manueles, J. (2002). Necesidades de asistencia educativa al niño hospitalizado. *Enseñanza*, 20, 243 – 258. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20382&dsID=necesidad_asistencia.pdf
- Unesco (2006). *Aulas Hospitalarias. Reflexiones de la VIII Jornada sobre pedagogía Hospitalaria*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001532/153274s.pdf>

- Velázquez, R., Caraballo, J., Picallos, M. y Albar, M. (2009, octubre - diciembre). Experiencias de niños hospitalizados en unidades de pediatría del Hospital Virgen Macarena. *Index de Enfermería*, 18(4), 243 – 245.
- Violant, V., Molina, M. y Pastor, C. (2009). *Pedagogía Hospitalaria: Necesidades, ámbitos y metodología de intervención*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua

Virginia Zavala

Pontificia Universidad Católica del Perú
(con la colaboración de Claudia Almeida)

Recibido 07.09.12
Revisado 15.10.12
Aprobado 20.11.12

Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua

Resumen

En este artículo, realizo dos estudios de caso de dos maestros que implementan una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en sus respectivas escuelas y analizo cómo cada uno construye diferentes concepciones de lectura en quechua con respecto de la lectura en castellano. Sobre la base de una perspectiva sociocultural de la literacidad, que asume la lectura y la escritura como prácticas sociales, sostengo que las formas en las que los profesores interactúan con sus estudiantes en torno a los textos proveen a estos últimos de diversas oportunidades para aprender cómo ser “lectores” y cómo desarrollar diferentes tipos de habilidades letradas. Además, planteo que estas prácticas de lectura se inscriben en dos extremos de un dilema ideológico (Billig et al., 1988): por un lado, una tendencia neoliberal que desarrolla un discurso tecnocrático y prioriza la medición estandarizada y, por otro, una apuesta por un tipo de EIB a favor de la lectura en quechua desde una “matriz cultural quechua”, que no interactúa con las prácticas lectoras que se desarrollan en castellano¹.

Palabras clave: literacidad, quechua, dilemas ideológicos, interacción de aula, perspectiva sociocultural, Educación Intercultural Bilingüe

Abstract

In this article, I develop two case studies of two teachers who implement an Intercultural Bilingual Education (IBE) in their respective schools, and I analyze how each of them construct different notions of reading in Quechua in relation to reading in Spanish. On the basis of a sociocultural perspective on literacy, which assumes reading and writing as social practices, I sustain that the ways teachers interact with their students around texts provide the latter diverse learning opportunities of how to be “readers” and how to develop different types of literacy abilities. In addition, I point out that these reading practices can be inscribed within two extremes of an ideological dilemma (Billig et al. 1988): on the one hand, a neoliberal trend that develops a technocratic discourse and prioritize high-stakes testing and, on the other, a type of IBE in which reading practices in Quechua are conceived within a “Quechua cultural matrix” and, as such, as totally different from schooled Spanish literacy.

Keywords: literacy, Quechua, ideological dilemmas, classroom interaction, sociocultural perspective, Intercultural Bilingual Education

-
1. La data que utilizo en este artículo fue recogida durante una consultoría que realicé para el Ipeba. Agradezco a esta institución; a los maestros de Pumamarca y Tikapampa, que me recibieron en sus escuelas y que compartieron conmigo sus experiencias y sus preocupaciones; y a la ONG que trabaja con el maestro de Tikapampa por apoyarme en el desarrollo de la consultoría.

Introducción

En las últimas décadas, se han producido múltiples discursos sobre el concepto y el propósito de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB): el Estado peruano, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y los movimientos indígenas han propuesto sus propias definiciones de la EIB y esto ha revelado diferentes miradas en torno a la educación y su relación con la sociedad. De hecho, varios estudios han discutido cómo diversos actores sociales conciben la interculturalidad, la educación bilingüe intercultural y las metas de esta última, y cómo esta diversidad de perspectivas se ha trasladado a una amplia gama de prácticas en las aulas (Valdivieso, 2009; Peschiera, 2010; Tubino y Zariquiey, s.f.).

Asimismo, desde principios de 1980, se ha desarrollado con fuerza una perspectiva de la literacidad como práctica social que plantea la naturaleza situada de los usos de la lectura y la escritura, y el hecho de que ambos fenómenos no se pueden reducir a habilidades técnicas (Street, 1984; Brice Heath, 1983; Barton, 1994; Gee, 1996; Zavala, Niño Murcia y Ames, 2004). Numerosos estudios sobre diferencias entre prácticas letradas de dentro y fuera de la escuela (Barton y Hamilton, 1998; Gee, 2004; Lankshear y Knobel, 2008), e incluso entre aquellas de las distintas áreas académicas o cursos –tales como lenguaje o matemáticas– (Castanheira et al., 2001), han demostrado la pluralidad de las literacidades y las bases ideológicas en las que estas siempre se inscriben. Desde esta perspectiva, se estudian eventos letrados –o actividades donde lo letrado cumple un rol– y prácticas letradas, o maneras culturales de utilizar la lectura y la escritura, que están siempre conectadas con prácticas socioculturales más amplias (Street, 2000).

Desde el libro fundacional de Scribner y Cole (1981), se propuso el estrecho vínculo que existe entre el desarrollo de prácticas letradas y la adquisición de habilidades y destrezas. Como estos autores señalaron, distintos tipos de literacidad determinan distintos tipos de habilidades o consecuencias cognitivas, que a su vez son practicadas cuando se desarrolla esa literacidad. En efecto, ahora sabemos que el aprendizaje constituye una dimensión de la práctica social y que, precisamente, se desarrolla por medio de la práctica. Las oportunidades de aprendizaje que están disponibles a través de procesos discursivos (orales y escritos) y de prácticas que los participantes desarrollan en un tiempo y un espacio determinado sostienen y, a su vez, limitan lo que los estudiantes finalmente aprenden. Esto implica que los logros y los fracasos intelectuales de los estudiantes no dependen solo de sus esfuerzos o descubrimientos, sino que también constituyen el producto de formas situadas y culturales de interacciones sociales. En pocas palabras: lo que un estudiante

aprende en relación con la lectura se deriva de lo que este *hace* de forma recurrente en torno a los textos.

En el marco de esta línea de trabajo, examinaré cómo dos maestros de EIB, asumidos como “exitosos” desde diferentes criterios, construyen diversas concepciones de lectura en quechua con respecto de la lectura en castellano. Este tipo de estudio demostrará —una vez más— que no existe una concepción predeterminada de la lectura, sino que hay numerosas definiciones que emergen a partir de las maneras en que las personas utilizan los textos para interactuar entre ellas y para ser parte del mundo en el que viven. Las formas por medio de las cuales los individuos se involucran con la lectura, se interrelacionan durante el evento letrado, interpretan el texto, definen lo que es y lo que no es lectura, y articulan la lectura con otros eventos de sus vidas reflejan y a su vez sustentan la conformación de ideologías. Asimismo, veremos que ser un lector no implica solo dominar técnicas, sino ostentar un conocimiento acerca de las prácticas discursivas (o las formas de hablar sobre los textos), los sistemas semióticos (o las formas de comunicar significado a través de múltiples sistemas de signos) y los bienes culturales (como el conocimiento previo, herramientas y materiales) (Street and Lefstein, 2010). Los datos a ser analizados mostrarán que las formas en las que los estudiantes interactúan con sus profesores en torno a los textos les proveen de diversas oportunidades para aprender cómo ser “lectores” y cómo desarrollar diferentes tipos de habilidades letradas.

Otra idea que defenderé a lo largo de este estudio es que la variabilidad de las concepciones acerca de la lectura en quechua es el resultado de la *performance* o la actuación de diversos tipos de acciones, que se generan desde el nivel interaccional en una situación particular hasta el de la construcción de discursos en la dimensión de la estructura social. En realidad, la lectura siempre se constituye como una práctica social, donde las representaciones, las identidades y las relaciones sociales se actualizan y, además, donde diferentes tipos de aprendizaje se llevan a cabo.

Con respecto a esta última idea, plantearé que las distintas definiciones de lectura que analizaré a partir de interacciones específicas en las aulas encajan en un dilema ideológico (Billig et al., 1988) que empezó a germinar en la década del noventa en la educación peruana. Este concepto de dilema ideológico hace alusión a una tensión entre dos o más repertorios interpretativos, entendidos estos como formas relativamente coherentes de hablar sobre objetos o eventos en el mundo (Edwards y Potter, 2000). Desde este marco, podemos señalar que —a grandes rasgos— en la educación peruana se ha producido una tensión entre apostar por la homogeneidad o por la diversidad cultural.

Por un lado, la educación peruana ha seguido la tendencia neoliberal del discurso tecnocrático, asociado con una ideología políticamente conservadora. Este discurso promueve la valoración instrumental de la educación como si se tratara de un proceso puramente técnico y, por tanto, socialmente neutral. Desde esta perspectiva, no se explicitan los intereses y valores sociales que siempre subyacen a las prácticas educativas, y se imponen las políticas sobre la base de lo que los “hechos” (o los resultados de pruebas estandarizadas) demandan (Lemke, 1989). Siguiendo esta lógica tecnicista (y con el apoyo de organizaciones internacionales como el Banco Mundial), el Ministerio de Educación ha comenzado a priorizar las pruebas estandarizadas con el objetivo de medir el desempeño de los estudiantes, pero sin entender a cabalidad los resultados o si estos realmente revelan el progreso de los educandos. Dentro de la ideología conservadora del libre mercado, los educadores ya no enfatizan el proceso de aprendizaje, sino los resultados y la rendición de cuentas. Más aún, el objetivo primordial consiste ahora en educar a empresarios y empresarias exitosos que sean suficientemente competitivos para participar en el mercado laboral, y no es formar ciudadanos críticos, éticos y políticos, como sucedió en el Perú en la década del setenta con la influencia de Paulo Freire y la Pedagogía Crítica (Oliart, 2011).

Por otro lado, durante este mismo periodo, los debates sobre la educación nacional incorporaron el tema de la educación intercultural, a partir del “giro cultural” de los discursos sobre el desarrollo (Degregori y Huber, 2007), las críticas al eurocentrismo, la teoría postcolonial y los movimientos indígenas. Aunque las consideraciones del gobierno hacia la diversidad han sido superficiales (o “decorativas”) y reproductoras del *status quo*, muchas ONG y organizaciones indígenas han ponderado la importancia del conocimiento local y se han preocupado por las formas en las que este puede ser incorporado en el proceso educativo. A diferencia de la mayoría de las perspectivas tradicionales acerca de la EIB, algunas de estas aproximaciones ya no la conciben como un programa de educación transicional, donde el empleo del quechua solo sirve como un recurso para la adquisición del castellano. Por el contrario, estas perspectivas asocian la EIB con los principios de la interculturalidad, los derechos, la ciudadanía y la búsqueda de un ejercicio más democrático del poder. Esta conceptualización implica un proceso de afirmación identitaria ligada a la recuperación de prácticas culturales locales y al empoderamiento que promueve conciencia sobre la discriminación y el racismo (Trapnell, Calderón y Flores, 2008; Zavala, 2007).

Sin embargo, a pesar de que estas propuestas generalmente cuestionan el proyecto de homogenización que subyace a las prácticas escolares, difieren entre sí por sus maneras de asumir la cultura y la educación intercultural.

Algunas de las posturas que son más críticas al discurso oficial han optado por un esencialismo estratégico como una acción política que reacciona a siglos de opresión cultural. Así, enfatizan una dicotomía entre el “conocimiento indígena” y el “conocimiento occidental”, a partir de una interpretación de la cultura y de la identidad como equivalentes a “cajas” estáticas y discretas que no son parte de campos de lucha (Rogoff y Angelillo, 2002). Dentro de esta lógica, conceptualizan la cultura y la lengua quechua como índices de prácticas culturales ancestrales y no contemporáneas y –según la opinión de algunos (Mayer, citado por Degregori y Huber, 2007)– motivan un tipo de chauvinismo de las culturas locales y un separatismo étnico con una posición anti-Occidente que invisibiliza el cambio, el contacto y la negociación cultural.

He abordado este trabajo desde el marco de la sociolingüística interaccional y etnográfica. Si bien no he realizado un trabajo etnográfico en su sentido más amplio, he realizado entrevistas, he recolectado documentos y he observado interacciones dentro y fuera del aula; estas últimas fueron grabadas en audio y en video para poder ser analizadas en su nivel más micro. En el análisis, he utilizado algunas herramientas de diferentes perspectivas del análisis del discurso, como el análisis de la conversación, el análisis crítico del discurso y la psicología discursiva. A continuación, presentaré dos estudios de caso de maestros de EIB “exitosos”. No obstante, observaremos que las definiciones de éxito varían según los repertorios interpretativos que se reproducen en cada caso.

Leer en quechua para “comprender el texto”

La escuela primaria de Pumamarca² se ubica a 4000 metros sobre el nivel del mar en una comunidad campesina donde los niños aprenden el quechua como lengua materna y lo utilizan en la vida doméstica y comunal. En la última prueba nacional de comprensión lectora, esta institución educativa obtuvo la calificación más alta en el departamento del Cusco. A diferencia de lo que suele ocurrir con la mayoría de escuelas rurales, en Pumamarca el cien por ciento de los alumnos de cuarto grado consiguió el “nivel esperado” (Nivel 2) en la prueba de comprensión de lectura, tanto en quechua como en castellano. El factor medular que explica estos resultados es la presión que ejercen estos exámenes en los maestros, a partir también del acompañamiento del Programa Educativo de Logros de Aprendizaje (PELA) del Ministerio de Educación. Como los profesores de Pumamarca están obsesionados

con la obtención de buenos resultados, hacen que sus estudiantes practiquen regularmente ejercicios similares a los propuestos en las pruebas y cada vez más a medida que se aproxima la fecha del examen. Se trata de un fenómeno que también ha sido observado en otros contextos (De la Garza, 2008). Los cuatro docentes de la escuela multigrado de Pumamarca mencionaron que el propósito de su trabajo es la obtención de “logros” en los niños. Se trata de lo que se ha denominado una “ideología del logro” (Mehan, Khalil y Morales, 2010), en la que “logro” se refiere claramente al rendimiento de los alumnos en estos tipos de exámenes.

A continuación, me concentraré en el segundo grado de la escuela de Pumamarca³. Los estudiantes de este salón estaban tan familiarizados con el formato de las pruebas estandarizadas que, incluso, ansiaban resolver esta clase de ejercicios. Más aún, la dinámica de trabajo con este tipo de ejercicios estaba tan establecida que los niños no hacían preguntas sobre qué hacer o cómo hacerlo. Esto puede ser observado en el siguiente extracto, que es básicamente una interacción en castellano, aunque los estudiantes también utilizan el quechua. Antes de que la grabación se iniciara, el profesor les preguntó a los alumnos si ellos podían adivinar lo que él tenía en sus manos y, sin que pudiesen ver lo que su maestro ocultaba en ellas, los niños asumieron con naturalidad que se trataba de un ejercicio tipo prueba. Véase el ejemplo⁴:

3. Aunque el Ministerio de Educación del Perú toma pruebas de comprensión lectora tanto en castellano como en algunas lenguas vernáculas a los estudiantes de cuarto grado de primaria, también, toma una prueba de comprensión lectora solo en castellano a los niños y niñas de segundo grado a nivel nacional. Debido a que no ha habido claridad sobre qué escuelas imparten una EIB y cuáles no, estas pruebas han sido aplicadas en muchas escuelas con población vernáculo-hablante que está adquiriendo el castellano como segunda lengua. Si bien esta situación está comenzando a cambiar (pues las escuelas bilingües recibirán, eventualmente, diferentes tipos de pruebas para el segundo grado), muchos maestros aún no tienen claridad sobre qué tipo de pruebas serán aplicadas en sus escuelas.

4 Las transcripciones de las interacciones presentadas se han realizado sobre la base de las siguientes convenciones:

[]	Habla simultánea
()	Comentarios contextuales
?	Entonación ascendente al final de la unidad
Subrayado	Enunciado en mayor volumen
(...)	Extracto ininteligible
...	Sección del audio que no se ha transcrito
!	Enunciado exclamativo
rojo	Traducción al castellano
(2s)	Número de segundos entre turno y turno

Extracto N° 1

1. Estudiantes: marca
2. Profesor: ¿ah?
3. Estudiantes: *marcana* / **para marcar**
4. Profesor: *marcana*, para marcar
5. ¿de qué cosa está [aquí?
6. Niño: [síiiiiiiiiiii, facilito
7. Profesor: ¿De qué cosa estará?
8. Estudiantes: (los niños susurran diferentes palabras)
9. Niña: examen (en voz baja)
10. Niño: examen!
11. Profesor: No es el examen, a ver
12. Voy a repartir [¿ya?
13. Estudiantes: [Sí, sí, sí, sí, sí, sí (dando palmadas en sus carpetas)
14. (el profesor reparte las fotocopias)
15. Niña: *facilchalla* / **facilito no más**
16. *facilchalla* / **facilito no más**
17. Estudiantes: a, b, c
18. a, b, c
19. Niño: *leespa marcana* / **para marcar después de leer**
leespa marcana / **para marcar después de leer**
- Profesor: ya

Dos aspectos de este extracto llaman la atención. En primer lugar, destaca el hecho de que los estudiantes estuvieran tan familiarizados con las prácticas letradas inscritas en la práctica social de las pruebas estandarizadas de comprensión lectora. Sabían de antemano que este tipo de ejercicios incluyen preguntas con alternativas múltiples que deben ser resueltas después de leer los textos. A pesar de que el profesor parece preguntar reiteradamente por el contenido del texto (línea anterior a la 1, línea 5 y línea 7) e, incluso, señala que no es un examen (línea 11), los alumnos continúan construyendo sus respuestas en función al formato de la prueba, como si esto fuera lo único importante a ser tomado en cuenta. Una muestra de que el maestro no está satisfecho con las respuestas de los alumnos en torno al formato de los ejercicios constituye el hecho de que pregunta tres veces lo mismo en un intento por que los estudiantes enmienden (Sidnell, 2010) lo dicho y respondan de manera diferente. Luego de la tercera participación de los niños (en la línea 9 y 10) el maestro rechaza la respuesta de manera más explícita (“no

es el examen, a ver”) y pasa a repartir las fotocopias sin intentar nuevamente hacer una pregunta. A pesar de que el maestro sabe que está repartiendo un ejercicio tipo prueba (y lo acepta en la línea 20 con un “ya”), son los niños los que claramente no pueden salir de este esquema durante la interacción.

En segundo lugar, llaman la atención las actitudes que los niños muestran hacia ese tipo de ejercicios. Los educandos no solo expresan su entusiasmo por medio del volumen de sus voces, la repetición de la afirmación “sí” (que indica la aceptación de las disposiciones del docente), su participación en momentos en que el maestro todavía no ha terminado su turno (véase las líneas 6 y 13) o las palmadas que hacen en sus carpetas, sino que también muestran su exaltación a través de la aseveración de que la prueba es fácil y que desean desarrollarla (líneas 13 y 15). A lo largo de la interacción, los niños se alinean entre ellos para comentar sobre lo que se está repartiendo y parecen estar muy socializados con este tipo de prácticas.

En diversos estudios donde se ha discutido la problemática de las pruebas estandarizadas, se ha planteado que estas suelen tener un importante impacto en las prácticas escolares y en sus dinámicas, tales como el uso del tiempo, las actividades dentro del aula, los materiales seleccionados, la organización espacial e, incluso, la manera como los maestros perciben su trabajo y se perciben a sí mismos (Au, 2011; Cummins, 2007; Menken, 2010). Por otro lado, estos estudios han demostrado que los alumnos que hablan lenguas originarias y que van a escuelas rurales son más proclives a recibir un tipo de instrucción que se enfoca en la preparación para la prueba en la forma de ejercicios repetitivos de memorización, debido a que es precisamente esta población la que no obtiene buenos resultados en las pruebas estandarizadas (Cummins, 2007). Esa especial atención y preparación para las pruebas ocurre en desmedro de otros tipos de oportunidades de aprendizaje y otros métodos de enseñanza que podrían ser más efectivos para las necesidades de esta población estudiantil (Menken, 2010). En el caso de la escuela de Pumamarca, el énfasis en este tipo de ejercicios tipo prueba claramente empobrece el currículo: las áreas que no son consideradas en la prueba (como el área de Personal Social o la de Ciencia y Ambiente) comienzan a recibir menos atención y la lectura, tanto en castellano como en quechua; se empieza a asociar solo con las prácticas que requieren las pruebas estandarizadas de comprensión lectora.

Además de los cambios mencionados en líneas anteriores, los ejercicios tipo prueba afectaron el empleo de ambas lenguas. Como las pruebas dirigidas al segundo grado vienen usualmente en castellano (y también se han aplicado en escuelas EIB), este idioma comenzó a adquirir preeminencia con relación al quechua. Al mismo tiempo, el maestro de segundo grado privile-

gió la práctica del uso del quechua como un medio para aprender contenidos en castellano. De hecho, este profesor mencionó que, si habla en quechua con sus estudiantes, ellos podrán resolver más ejercicios en menos tiempo, pues de este modo lo entenderán mejor. Respecto a ello, el mismo acotó: “si utilizo las lenguas de acuerdo a las normas de la EIB, cero a la izquierda en evaluación censal” o “si solo empleo el castellano para interactuar con mis estudiantes, no será lo mismo”. Como veremos a continuación, el profesor sí promueve la lectura en quechua, aunque no queda claro si lo hace solo como un medio para obtener buenos resultados en las pruebas de comprensión lectora en castellano. Esto revela claramente un dilema: los maestros saben que tienen que enseñar la lectura en quechua para cumplir con la política oficial de la EIB. No obstante, también están al tanto de que tienen que priorizar el castellano para cumplir con la política nacional de medición que dictamina una prueba de comprensión lectora en castellano para segundo grado.

En el siguiente extracto, podemos observar la práctica de lectura que el maestro enfatiza antes de comenzar con las preguntas de opción múltiple:

Extracto N° 2

1. Profesor: Punapis/ **dice que en la puna**
2. Estudiantes: Punapis huk/ **dice que en la puna un**
3. Profesor: [huk/ **un**
4. Estudiantes: [Atuqcha/ **zorrito**
[...]
5. Profesor: ya ya
6. *Ñuqa* primero, ¿ya?/ yo primero, ¿ya?
7. Estudiantes: síiiiiiiiiii (10 s, mientras que el profesor arregla unos papeles)
8. Profesor: ya, *ñuqa* primero/ ya, yo primero
9. Punapis/ **dice que en la puna**
10. Estudiantes: Punapis/ **dice que en la puna**
11. Profesor: Huq / **un**
12. Estudiantes: Huq/ **un**
13. Profesor: [Atuqcha/ **zorrito**
14. Estudiantes: [Atuqcha/ **zorrito**

El profesor espera que los alumnos repitan constantemente las palabras o frases que él lee del texto. Es interesante notar que los alumnos tienden a adelantarse en la lectura y que, a veces, leen más palabras que las señaladas por su maestro. Sin embargo, el profesor tiene claridad sobre cómo los pares adyacentes (Sidnell, 2010) deben estar organizados en la interacción y cómo

los estudiantes deben responder a sus enunciados. Por lo tanto, cuando los estudiantes no corean con exactitud lo que el profesor ha enunciado en la primera parte del par adyacente, él formula algún tipo de pedido de enmienda para los estudiantes. Así, por ejemplo, en las líneas 2 y 4, los niños se adelantan, añadiendo *huk atuqcha* (un zorrillo) a lo señalado por su profesor. En ese momento, él no continúa con lo que prosigue en el texto, sino que emite el marcador discursivo “ya ya” (en la línea 5) para interrumpir el flujo de la interacción y luego “yo primero, ¿ya?” para indicarles que deben enmendar la forma en que venían desarrollando la dinámica. Luego de que vuelve a explicitar la forma en que debe funcionar la interacción (“ya, yo primero”) y los niños formulan una aceptación (síiiiiiiii), estos últimos vuelven a adelantarse en la lectura en la línea 14 y se produce habla simultánea con respecto a la lectura del profesor. Aunque parecía que luego de la interrupción de la conversación el par adyacente de repetición exacta sería restablecido y el maestro continuaría con un patrón de lectura que los niños seguirían, los niños vuelven a subvertir la regla en la línea 14.

En el siguiente extracto, el docente comienza la interacción con una pregunta acerca del ejercicio tipo prueba:

Extracto N° 3

1. Profesor: ¿*Pikunamanta?*/ ¿sobre quiénes?
- ...
2. Estudiante: *Atuqchamanta/ sobre el zorrillo*
3. Profesor: A ver, ñuqa, huk/ a ver, yo, pregunta número uno
4. Estudiantes: *Huk / número uno*
5. Profesor: *atuqcha/ el zorrillo*
6. Estudiantes: *Huk. Atuqcha/ Número uno. El zorrillo*
7. Profesor: *Huk atuqcha* oveja, ovejaman, ovejawan⁵/ Número uno. El zorrillo con la oveja
8. Estudiantes: *ovejawan / con la oveja*
9. Profesor: *Ishkay/ Número dos*
10. Estudiantes: *Ishkay/ Número dos*
12. Profesor: *Pumacha/ el pumita*
13. Estudiantes: *Pumacha/ el pumita*
14. Profesor: *Asnochawan/ con el burrito*
15. Estudiantes: *Asnochawan/ con el burrito*
16. Profesor: *Kimsa/ tres*

5. Aquí, el docente vacila y se autoenmienda en dos ocasiones hasta producir la forma correcta “ovejawan”.

17. Estudiantes: *Kimsa*/ tres
18. Profesor: *Puna atuqchamanta*/ sobre el zorrito de la puna
19. Estudiantes: *Puna atuqchamanta*/ sobre el zorrito de la puna
20. Profesor: *¿Mayqantaq chiqaq?*/ ¿cuál es la verdadera?
21. Estudiantes: Tres
22. Profesor: Tres. *Puna* / tres. Sobre él
23. Estudiantes: *Puna atuqchamanta*/ sobre el zorrito de la puna
24. Profesor: *Puna atuqchamanta*/ sobre el zorrito de la puna

Luego de que el profesor formula la primera pregunta sobre el texto (y les hace repetir a los alumnos en una sección que no aparece transcrita), uno de los alumnos contesta inmediatamente en la línea 2 (*Atuqchamanta*) de acuerdo con las opciones presentadas en el ejercicio. No obstante, el empleo del marcador discursivo “a ver” en la línea 3 por parte del maestro evidencia desalineamiento con relación a la respuesta del alumno e indica que tomará una ruta diferente. De este modo, inicia la lectura de las preguntas de opción múltiple para que los estudiantes repitan después de él. Al final, en la línea 20, el docente pregunta “*¿Mayqantaq chiqaq?*” (“¿cuál es la verdadera?”), como si las respuestas fuesen intrínsecamente correctas o incorrectas. De este modo, el texto se constituye en una autoridad que no puede ser deconstruida ni cuestionada. Lo que realmente parece importar es ser capaz de establecer verdades que se sustentan a pesar del contexto.

La interacción muestra claramente un caso donde se “enseña para la prueba”, en el que el maestro mide la comprensión de sus estudiantes solamente utilizando preguntas cerradas que buscan información breve y tratando de confirmar que estos conocen las *respuestas verdaderas*. El docente no hace comentarios ni provee información que trasciende el ejercicio tipo prueba. Más aún, su participación está más enfocada en el formato de los ejercicios que en el contenido académico. Cuando los estudiantes dan la respuesta final en la línea 21 (“tres”), el maestro los motiva a explicitarla (en la línea 22) y luego confirma la respuesta final en la línea 24 volviendo a enunciar lo que los niños acababan de formular. De esta manera, se posiciona como el evaluador de los educandos.

La lectura en quechua ha sido afectada por esta ideología⁶. Las prácticas de lectura en esta lengua se han reducido a responder preguntas cerradas del docente como una forma de completar un examen y su propósito no es diferente al de la lectura que se promueve en castellano. Por medio de estas prácticas de lectura en quechua, el profesor y los estudiantes han construido

6. Es importante considerar que el quechua no cuenta con una tradición letrada y que, fuera de la escuela, los niños no tienen contacto con textos en esta lengua.

critérios y principios para un uso del lenguaje “apropiado” y esperable, formas particulares de interacción y acciones sociales que están situadas en el contexto de las pruebas con preguntas de opción múltiple. Los estudiantes han aprendido cómo ser “lectores” en quechua en este contexto y en el marco de estas prácticas. Cada vez que los niños intentan subvertir las normas establecidas (como, por ejemplo, cuando se adelantan en la lectura o cuando contestan las preguntas antes de haber leído las alternativas de opción múltiple), el profesor no parece notarlo, pues está más preocupado en hacer que sus estudiantes sigan las normas. Existe amplia evidencia de que las prácticas a partir de pruebas estandarizadas no conllevan a un incremento del aprendizaje en los alumnos, producen un currículo que se limita a los contenidos presentes en las pruebas, fomentan un mayor uso de pedagogías centradas en el maestro y desarrollan habilidades cognitivas reductivas y empobrecedoras (Madaus y Clarke, 2001; Amrein y Berliner, 2002; Klein, Hamilton, McCaffrey y Stetcher, 2000; Au, 2007). Actualmente, las prácticas de lectura en quechua están limitando la vasta gama de habilidades que los estudiantes podrían desarrollar en la escuela y están posicionándolos como receptores pasivos de información, que solo participan en las actividades para demostrar su destreza en las pruebas.

Leer en quechua para “conversar con el texto”

La escuela primaria de Tikapampa también se ubica en la región del Cusco, pero, a diferencia de la de Pumamarca, se halla a pie de carretera a menor altura sobre el nivel del mar. Los niños son bilingües y muchas veces hablan en quechua entre ellos, aunque sus padres sí tienen al quechua como lengua materna. Se trata de un caso de sustitución lingüística a nivel comunal. La escuela recibe la asesoría de una ONG que trabaja con otros veinticinco profesores de otras instituciones educativas de la zona. Estos maestros han preparado una propuesta para interculturalizar el área de Comunicación Integral y muchos de ellos están tratando de implementarla en sus clases⁷. El profesor

7. Quisiera aclarar que, en realidad, no es la escuela la que recibe la asesoría de una ONG, sino solo el profesor de tercero y cuarto grado. Por lo tanto, a pesar de que en la escuela de Tikapampa hay tres profesores, solo uno implementa esta propuesta de Comunicación Integral. Uno de los grandes problemas de la EIB en el Perú es que es muy difícil encontrar *escuelas* EIB que funcionen bien. Por lo general, encontramos *maestros* o *maestras* que hacen un excelente trabajo, pero que conviven con otros profesores que no aplican la EIB por diversas razones (no quieren hacerlo, no han sido formados en ello, no hablan la lengua vernácula, están de paso y no están comprometidos ni motivados, etc.).

de tercer y cuarto grado de esta escuela multigrado, cuyas interacciones son analizadas en el presente estudio, es considerado como un maestro exitoso de EIB e incluso los padres de familia están muy satisfechos con su labor.

Este maestro cuenta con una perspectiva completamente diferente en cuanto a la lectura. Tiene una fuerte orientación crítica y siempre propugna que los textos no transmiten verdades, sino que revelan posicionamientos de puntos de vista e ideologías. El letrado de su aula muestra textos que siempre explicitan la fuente: “la Internet”, “la UMC” (Unidad de Medición de la Calidad Educativa del MED), la ONPE (la Oficina Nacional de Procesos Electorales) o el nombre y apellido de un miembro de la comunidad que ha contribuido con un testimonio sobre una temática en particular. Además, cuando este maestro trabaja con sus estudiantes, siempre remarca la naturaleza construida de los textos: “Nosotros siempre tenemos que permanecer alertas y preguntarnos quién está diciendo eso o de dónde viene esa información”. En sus clases, el conocimiento no solo proviene de los libros oficiales o de las fuentes canónicas. Las fuentes son múltiples y los niños saben que el conocimiento es heterogéneo.

Durante la estadía en la escuela, el maestro designó como actividad una lectura en castellano sobre la conquista española. Los alumnos estudiaron diferentes tipos de textos multimodales (Kress, 2003) que expresaban versiones diversas acerca del mismo evento. Se comenzó la actividad con un texto proveniente del libro de texto del MED del área de Personal Social, titulado “El encuentro de dos mundos”. Para su lectura, el maestro sugirió a sus alumnos salir del aula para leer en pares o individualmente. Cuando ingresaron nuevamente al salón, el profesor formuló preguntas tanto respecto del texto como de los gráficos, asegurándose que los niños hubieran comprendido todos los términos y pudieran explicar la lectura con sus propias palabras. Al concluir esta sección de la actividad, los estudiantes fueron al salón de cómputo para ver un video de Eduardo Galeano sobre la conquista de América y para escuchar una canción de Víctor Heredia sobre el mismo tema. A diferencia de las prácticas con preguntas de opción múltiple observadas en el segundo grado de la escuela de Pumamarca, el maestro de Tikapampa optaba por preguntas abiertas que permitían a los niños obtener una imagen más amplia sobre los “textos” y no limitaban sus respuestas a información sucinta y precisa. El maestro formuló preguntas como: “Vamos a ver, ¿qué recordamos?”, “¿Tienen algo más que añadir?”, “¿Hay algo más que les haya llamado la atención?”, “¿Qué han escuchado?”, “¿Qué han entendido?”, “¿Qué nos está diciendo el video?”, “¿Por qué piensan que esta persona cantó esta canción?”. Al final del evento, hizo un resumen sobre las diferentes versiones sobre la conquista que los niños habían leído, visto y escuchado, y cuestionó

la representación que hace el texto del MED en torno a la conquista como un “encuentro”.

Este evento constituyó un intento de implementar lo que se ha denominado la *literacidad crítica*, que promueve que los estudiantes se hagan preguntas como las siguientes: “¿Qué tipo de persona, con qué intereses y valores podría escribir y leer este texto de manera ingenua y sin problemas?, ¿qué trata de hacer el texto conmigo?, ¿sobre la base de qué intereses?, ¿qué posiciones, voces e intereses están en juego?, ¿cuáles están silenciadas y ausentes?” (Luke, 2000; Cassany, 2006). Al margen de algunos comentarios que podrían hacerse al tipo de interacciones que llevó a cabo el maestro en clase (y que no analizaré aquí), su manera de desarrollar habilidades críticas en torno a la lectura es mucho más elaborada que la forma en que se suele entender lo “crítico” en el sector educativo. Su forma de transmitir a los alumnos que los textos siempre transmiten representaciones y no verdades absolutas va mucho más allá de una noción de lo crítico solo como equivalente a emitir puntos de vista personales, opinar o proponer ideas. En el evento desarrollado, los niños no demostraron qué tan buenos eran en la lectura de los textos, sino que han desarrollado una actitud diferente hacia los textos y el mundo social. Más aún, actuaron como analistas y críticos sobre la base de un corpus elaborado de “textos” multimodales.

Sin embargo, lo que me interesa recalcar aquí es que estas prácticas letradas en castellano son diferentes a las desarrolladas en quechua por parte del profesor, puesto que él argumenta que la lectura en castellano y la lectura en quechua requieren diferentes estrategias. Como veremos, el maestro está tratando de darle sentido a la lectura en quechua, luego de varias décadas en las que la lectura en esta lengua se ha venido desarrollando con objetivos poco claros y ha estado muy reducida a aspectos técnico-pedagógicos. De acuerdo con el docente, “una cosa es comprender el texto y otra cosa es conversar con el texto”. Además, señala que mientras que la categoría de comprensión pertenece a la matriz cultural castellana, la conversación con el texto constituye una práctica que está más cerca de la matriz cultural quechua. En esta práctica de “conversar” con el texto, no se permite cuestionar el texto (desde la línea de una “literacidad crítica”) ni reducirlo a un formato tipo prueba.

En el aula, el maestro emplea textos en quechua que él mismo ha grabado y transcrito a partir de sus conversaciones con comuneros que ostentan un amplio conocimiento respecto de ciertos temas. Cuando se leen estos textos, el maestro propone que los alumnos “sintonicen” con el *yachaq*, cuyo espíritu se presenta durante el evento letrado para compartir su sabiduría. En el siguiente extracto, el profesor y los alumnos interactúan luego de haber

leído dos textos breves sobre el papel del zorro en la cultura andina. Estos textos fueron producidos por dos ancianos de la comunidad y han sido copiados por el docente en un papelote que está pegado en una de las paredes del aula (la mitad del papelote para el testimonio de cada autor).

Extracto N° 4

1. Profesor: Imaninmi
¿Qué dice?
2. Estudiante: *Sichus atunq ñawpaqta waqan chayqa nam kanqa [...]*
Dice que cuando el zorro aúlla adelantado entonces va a ser [...]
3. Profesor: Ajá, ¿imaynataq chayqa?
Ajá, ¿cómo es eso?
4. Estudiante: *Chaynatam ninku profesor*
así dicen profesor
5. Profesor: ¡Riki!
¡así es!
6. ¿Qamkuna uyarinkichischu chayta?
¿Ustedes tienen información de eso? (Dirigiéndose a todos)
7. Estudiantes: ¡Arí!
¡Sí!
8. Profesor: ¡A ver! ¿imaynata uyarinkichis?
A ver, ¿cómo saben? (2 s)
9. ¿Pim yapanman a ver?
¿Quién puede añadir, a ver? (2s, susurros)
10. Arí ¿nillankichismanriki?
dijeron que sí, ¿no es cierto? (2s, balbuceos)
11. ¿imaynata qawanku tayta mamanchis?
¿cómo lo perciben nuestros padres?
12. Estudiante: ¡Munaychata qawarinku!
lo perciben muy interesante
13. Profesor: ¿Imaynatayá?
¿Cómo pues?
14. Estudiantes: *yachankuyá, ima tarpunankupaqas*
saben pues, cualquier producto siembran de acuerdo a eso [...]
15. *uyarinqa chuya waqayninta, mana waqan chayqa*
mana tarpunkuchu
va a escuchar su aullido nítido, si no aúlla entonces no siembran.

16. Profesor: *¡Arí, qawaychis, yachaykunaqa mana hukllachuriki!*
Claro, miren, los conocimientos no son únicos
17. *Qawasqanchismanhina qawaychis: Huk Yachay kaypi*
de acuerdo a lo que estamos haciendo vean.
Un conocimiento está pues aquí (grafica un círculo)
18. *kashanrikichay yachayqa yapakunmi*
ese conocimiento se amplía con otro conocimiento
(grafica otro círculo adherido al primero)
19. *chay yachayqa mana chayllachu kasqa*
ese conocimiento no había sido eso nada más (y sigue
aumentando otros círculos alrededor del primero)
20. Estudiante: *Tikachahina tukukun*
Se parece a una flor
21. Profesor: *Tikachahina tukukun*
se parece a una flor (y sigue aumentando más, como
si fueran pétalos de flor)
22. *Kaq yapakun, yapakun, yapakun, yapakunriki,*
de nuevo se aumenta, se aumenta, se aumenta, se aumenta,
23. *ñuqa apamurqaykichis, kay iskay runa willawashanchisriki*
yo les traje lo que estas dos personas nos cuentan (marca
con aspa el círculo del centro)
24. *huk kaypi*
aquí está uno (señala la parte arriba del papelote)
25. *¡huk kaypipisriki!*
¡y otro aquí también! (señala la parte inferior del otro
autor).

Al inicio, el profesor formula la pregunta abierta “¿Imaninmi?” (¿Qué dice?); y el estudiante ofrece una respuesta en la línea 2 sobre la base del contenido del texto. Sin embargo, lo que resulta importante para el docente no es solo conseguir información sustentada en lo que el texto afirma, sino en lo que los niños saben a partir de sus propias experiencias. Incluso, en la línea 11, el maestro apela al conocimiento que tienen sus padres (“¿imaynata qawanku tayta mamanchis?”: ¿cómo lo perciben nuestros padres?). Para ello, utiliza un nosotros inclusivo que construye un sentido de comunidad y un acercamiento entre el profesor y los niños. Esta no es una práctica común en las escuelas rurales, donde los maestros frecuentemente consideran que los padres no tienen nada que aportar al conocimiento impartido en la institución escolar y donde se posicionan como superiores a los niños en términos culturales. El hecho de que los padres aparezcan como autores o fuentes

de algunos textos pegados en las paredes del aula reconceptualiza la mirada hegemónica sobre el conocimiento en la escuela. Los alumnos comprenden que el conocimiento que es discutido en la institución escolar puede provenir de los miembros de su comunidad y que incluso el docente puede aprender algo del yachaq. Para ellos, el saber no procede solo de los libros:

Extracto N° 5

1. Estudiante: Profesor *¿maypitaq willarasunkiri?*
Profesor, dónde le ha contado ese conocimiento?
(pregunta con relación al papelote)
2. Profesor: Ah, *¡wasiypiyá! Parlarasuyku.*
Ah, ¡en mi casa pues!
3. Estudiante: *¿Florentinoqa?*
¿y Florentino? (pregunta con relación al otro autor que aparece en el papelote)
4. Profesor: *Wasinta rini. ¡Riqsinkichismiriki!*
Voy a su casa. ¡Ustedes conocen, pues!
5. Estudiantes: *¡Arí!*
¡Sí!
6. Profesor: *Payta tapurqani. Paymi chayta apamusqa.*
A él he preguntado. Él es portador de ese conocimiento.

Cuando el maestro explica el tipo de lectura que desarrolla en quechua, lo hace sobre la base del término *yapar*, proveniente del quechua *yapay*, que puede entenderse como ‘añadir’, ‘recrear’, ‘enriquecer lo que se ha dicho’. Al respecto, el maestro describe la forma en que se produce el conocimiento en las áreas rurales: “el conocimiento andino es local y diverso, no universal ni homogéneo”. El profesor señala, por ejemplo, que el saber acerca del zorro no es el mismo en cada región andina: “lo que es válido en esta comunidad no lo es en otros lugares”. Esto también sucede con la manera en que los cuentos son narrados en algunas comunidades andinas. Mannheim (1999), por ejemplo, ha constatado el carácter situado de las narraciones en estos contextos. Las narraciones siempre emergen de conversaciones y son recreadas cuando son relatadas. Debido a esto, podemos hallar múltiples versiones acerca de la “misma” historia, la cual siempre se adapta a las diversas situaciones y a los propósitos de cada interacción.

Así como sucedió con el evento letrado en castellano, en el caso del quechua, la práctica de *yapar* establece que el texto no es fijo y que no contiene conocimiento irrefutable. De acuerdo con el profesor, el conocimiento

quechua es diverso (y no “único”, como señala en la interacción) y es constantemente enriquecido por los miembros de la comunidad: “*yapar* implica expandir el saber y no limitarnos a nuestras propias visiones”. Los niños aprenden que el saber es construido y que muchas personas participan en esta construcción: no solo los canónicamente letrados, sino también sus padres, los miembros de la comunidad y ellos mismos. El docente aprovecha la metáfora de la flor, propuesta por un estudiante durante un momento de la interacción, para explicar que el conocimiento es equivalente a los pétalos de una flor: “de nuevo se aumenta, se aumenta, se aumenta, se aumenta”. Por lo tanto, a través de sus conversaciones con el profesor, los estudiantes tienen la oportunidad de entender que el saber es un conocimiento social y que el significado no está contenido en el texto, sino que es negociado durante la interacción. No obstante, a diferencia de la perspectiva crítica asumida en el evento letrado en castellano acerca de la conquista española, el maestro sostiene que *yapar* se refiere a “añadir con afecto”: “el *yapar* no se realiza para ofender a alguien o para criticarlo”. Dentro de una perspectiva romantizante del mundo andino, *yapar* implica tomar en cuenta una opinión con respeto y enriquecerla con más información para “ver el tema con mayor profundidad y resolver el problema”. Por lo tanto, no es posible hacer lo mismo con los textos en quechua que lo que se hace con los de castellano.

Si bien podríamos establecer que, en términos bastante amplios, tanto en castellano como en quechua el docente adopta una postura crítica hacia la literacidad, también establece una división entre ambas lenguas, y entre lo que debe ser leído y cómo debe ser leído en ambas. El hecho de que el quechua solo sea empleado para leer acerca de temas “quechuas” y para reproducir prácticas orales “quechuas” revela —y, a su vez, construye— un repertorio interpretativo, que es compartido por un amplio sector de los promotores de la EIB. En los actuales debates ideológicos sobre el quechua (Blommaert, 1999), esta lengua suele ser concebida como un idioma ancestral que es importante para interactuar con el “otro” o con el campesino “neto” de comunidades de altura. Según este repertorio, el quechua indexa un lugar estático que se resiste al cambio y a la modernidad, y que está situado en un orden temporal diferente (Vich, 2010). Además, este repertorio que ancla al quechua en el pasado o en las comunidades rurales más distantes limita concebir esta lengua desde otras perspectivas y tiene consecuencias políticas muy concretas a la hora de pensar en intervenciones específicas. Así como lo han demostrado otros estudios realizados en contextos multilingües (Martin Jones y Jones, 2000), las diversas lenguas, sus variedades y sistemas escriturarios añaden nuevas dimensiones a la diversidad y a la complejidad de la definición de la literacidad. En el caso del quechua, las ideologías en

torno a esta lengua han influenciado las creencias que tienen las personas sobre los propósitos que subyacen a las prácticas letradas en quechua en la escuela intercultural bilingüe.

A continuación, haré un balance final sobre los dos casos analizados y plantearé algunas reflexiones y preguntas que espero puedan ayudar a seguir pensando el fenómeno estudiado.

Discusión y conclusiones finales

La teoría sociocultural contemporánea ha rechazado la noción de aprendizaje como internalización individual o como recepción de un conjunto de conocimientos, y ha propuesto una nueva visión de aprendizaje como la creciente participación en comunidades de práctica y como un aspecto integral e inseparable de la práctica social (Lave y Wenger, 1991). Este concepto de aprendizaje situado no implica solamente un aprendizaje “haciendo” o “in situ”, sino una actividad que concierne a la persona actuando en el mundo en la medida en que se vuelve miembro de una comunidad. Esta perspectiva propugna que el aprendizaje conlleva a la construcción de identidades y que no es posible que una persona adquiera habilidades en una comunidad de práctica particular sin modificar su identidad de alguna manera. Después de todo, aprendemos a conducirnos “apropiadamente” en una comunidad de práctica, porque esto beneficia nuestro estatus de miembro.

En los dos casos de estudio presentados en líneas anteriores, observamos que las actitudes que los estudiantes desarrollan hacia los textos y la forma en que ellos interactúan con estos los constituyen como diferentes tipos de alumnos y de sujetos. Mientras que los estudiantes de Pumamarca se posicionan a sí mismos —y son posicionados por la institución educativa y por su maestro— como receptores pasivos de información que solo participan en las actividades para demostrar sus destrezas en una prueba, en Tikapampa los alumnos son posicionados como indagadores activos sobre perspectivas del conocimiento y como contribuyentes al conocimiento comunal. En el primer caso, los niños actúan como estudiantes escolarizados que obedecen las normas irrefutables de la lectura; en cambio, en el segundo caso, negocian los significados textuales con su profesor y se construyen a sí mismos como miembros de una comunidad “quechua” y como personas que sostienen y valoran el mundo en el que han sido socializados. Además, mientras que en el primer caso el maestro se posiciona a sí mismo como aquel que imparte y custodia el saber; en el segundo, incentiva a sus alumnos a valorar sus fondos de conocimiento (González, Moll y Amanti, 2005) y se constituye

como alguien que necesita aprender de este mundo cultural. Por lo tanto, las identidades y las relaciones sociales que se actualizan en ambas interacciones son distintas y tienen consecuencias diferenciadas en las formas como las personas se perciben a sí mismas y también a los demás, cómo se identifican y son identificados (Birr Moje and Luke, 2009).

Asimismo, había precisado al inicio que las destrezas que adquirimos están en estrecha relación con las prácticas letradas que desarrollamos. A partir de los casos analizados, podemos señalar que el rango de prácticas observadas en Pumamarca constituye un espectro estrecho que a su vez se enmarca en la práctica social de la medición de la lectura. En el caso de Tikapampa, los niños están adquiriendo otro tipo de habilidades que están más conectadas con el pensamiento crítico y con saber articular sus saberes previos con lo que el texto provee. En todo caso, lo que resulta imprescindible es establecer conexiones más claras entre los eventos y prácticas letradas que se desarrollan en quechua y las habilidades letradas que los estudiantes deberían adquirir en esta lengua, aunque sabemos que aún se trata de una problemática irresuelta. Mientras que algunos hacen referencia a un “desarrollo bilingüe completo”⁸ (Hornberger, 1989), otros han empezado a argumentar que las escuelas interculturales bilingües ya no deberían promover una educación bilingüe o bialfabetizada, debido a que luego de varias décadas de implementación de la EIB no quedan claros los propósitos de la literacidad quechua. Otros, como hemos discutido en este trabajo, creen en una literacidad quechua autónoma y separada de la literacidad castellana, básicamente como una opción política que reacciona a una historia de opresión. Esta posición no considera la conexión y transferencia de estrategias entre lenguas, aspecto que me parece crucial de tomar en cuenta.

Creo que es importante preguntarnos, también, qué tipos de prácticas letradas en quechua empoderarían a los estudiantes quechuahablantes. ¿Qué podemos entender por literacidad empoderadora? ¿El profesor de Pumamarca está empoderando a sus alumnos? Algunos autores argumentan que los instrumentos de medición como las pruebas estandarizadas tienen una gran ventaja: demandan métodos o metas de enseñanza que son explícitos y uniformes, y que pueden conseguir registros concretos a varios niveles (Supovitz, 2009). En realidad, en muchas escuelas rurales —incluyendo aquellas que supuestamente aplican un programa de educación intercultural bilingüe— los profesores suelen tener expectativas muy bajas en cuanto a los logros de sus estudiantes y desarrollan lo que Chick y Hornberger han denominado “prácticas seguras” y “habla segura” (2001). Estas incluyen prácticas de enseñanza tradicionales como el copiado de textos de la pizarra o

8. *Full biliterate development* en inglés.

de libros, el dictado durante largos periodos de tiempo y la lectura en voz alta por medio de la repetición de lo que el docente dice y sin ningún tipo de comprensión (Hornberger, 2003). En la escuela de Pumamarca, el maestro está muy satisfecho de que sus estudiantes logren buenos resultados y tiene metas claras que, además, sabe que son posibles de alcanzar: “Yo sé que puedo lograr buenos resultados con mis estudiantes, pero necesito más tiempo”. A diferencia de otros casos en los que los alumnos son etiquetados como lectores “problemáticos” o “deficientes” (Birr Moje y Luke, 2009), podríamos plantear que en Pumamarca los estudiantes son posicionados como “buenos lectores”, capaces de obtener buenas calificaciones. Los estudiantes están claramente actuando según esta identidad que es ofrecida por su profesor, quien evalúa sus habilidades letradas sobre la base de las habilidades que estos muestran en los ejercicios tipo prueba.

Sin embargo, como ya he mencionado, la transformación del currículo en función de la preparación para las pruebas también tiene consecuencias negativas. A pesar de que el profesor de Pumamarca construye a sus alumnos como “buenos lectores” y estos muestran entusiasmo cuando se involucran en este tipo de prácticas, los niños se subordinan a los dictámenes del maestro y no desarrollan habilidades creativas, de interpretación y de pensamiento crítico. Además, estas prácticas letradas dominantes conectadas con la generación de habilidades para la prueba —que han ido ganando credibilidad y han sido legitimadas como supuestamente las únicas capaces de fomentar la inteligencia y el logro educativo— han marginado otras formas de hablar y de conocer que no son valoradas dentro de los contextos escolares. Los niños de Pumamarca son socializados con representaciones de la lectura en las que algunas formas de leer y usar el lenguaje son mejores que otras (donde estas otras son las que ellos traen de sus contextos). Desde esta lógica, podríamos plantear que este profesor no estaría empoderando a sus estudiantes.

Ahora bien, debemos preguntarnos también si es que el profesor de Tikapampa empodera a sus estudiantes. Hornberger (2000) propone la necesidad de contrarrestar el peso tradicional del poder en lo que ella denomina el *continuum* de la biliteracidad, al prestar atención y otorgar agencia⁹ y voz a los actores y a las prácticas de los extremos menos poderosos del *continuum*. De hecho, el profesor de Tikapampa no restringe el contexto oficial de la escuela a textos escritos en castellano de la cultura dominante, sino que incluye la riqueza de los discursos orales quechuas y promueve una enseñanza bilin-

9. La noción de “agencia” hace referencia a la capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad (Ahearn, 2001; Ashcroft et al., 2000). Para una mayor discusión sobre esta noción en relación con la literacidad, véase Zavala 2011.

güe y bialfabetizada. Conuerdo con Street (1996) cuando sostiene que, para los educadores preocupados por el tema del poder, la pregunta no es cómo unos pocos pueden acceder a él o cómo las estructuras de poder pueden ser resistidas, sino cómo el poder puede ser transformado. Según este modelo, podemos sostener que el profesor de Tikapampa sí está contribuyendo a la transformación del poder, pues está desafiando representaciones y relaciones sociales dominantes que han sido históricamente reproducidas en la escuela. Las prácticas letradas desarrolladas por el maestro claramente intentan desestabilizar los discursos hegemónicos que construyen y constituyen epistemologías particulares como verdades absolutas y, a su vez, soslayan otras representaciones. Además, si la forma en la que uno lee y escribe genera un impacto en la forma en la que nos reconocemos a nosotros mismos y somos reconocidos por otros, el maestro está contribuyendo a transformar cómo los estudiantes de zonas rurales se sienten y perciben durante el proceso escolar. En las conversaciones que tuve con los estudiantes, estos manifestaron que les gusta la escuela, porque su profesor les enseña que no deben avergonzarse de su cultura. Si la justicia social debería ser el motor principal de la agenda educativa, la única vía éticamente aceptable en la educación de una población lingüística y culturalmente minoritaria es la inclusión de la voz y la agencia de los aprendices (Hornberger, 2000).

No obstante, el maestro de Tikapampa también reduce las posibilidades de la literacidad quechua al asociarla solo con el carácter “esencial” de la cultura de los campesinos de las comunidades rurales. Esto revela la construcción de identidades esencializadas en un contexto donde las personas de las comunidades rurales participan de un complejo mundo intercultural, emplean diferentes variedades de quechua y castellano y despliegan múltiples identidades en diversos espacios. Me pregunto si esta división entre la lectura en quechua y la lectura en castellano revela una perspectiva intercultural. Me pregunto también si el quechua solo sirve para leer testimonios transcritos de personas de las comunidades, sin que lo dicho desmerezca la importancia que esto puede tener en la formación de los educandos.

Numerosos estudios han planteado que las concepciones reducidas de las prácticas letradas en la escuela deberían expandirse y enriquecerse, y además conectarse mejor con las vidas de las personas que están fuera de ella (Pahl y Rowsell, 2005; Mahiri, 2004; Street, 2004, entre otros). Sin embargo, sabemos que la literacidad quechua no ha sido desarrollada fuera de la escuela y que, por eso, es difícil aplicar a esta lengua la noción de la “caja semiótica de herramientas” (Gee, 1996) que uno necesitaría adquirir en la escuela para funcionar como ciudadano en el mundo de hoy.

Aún tomando eso en cuenta, considero que no se trata de construir una división entre las lenguas (y las culturas) y entre las prácticas letradas asociadas a cada una. A pesar de que el profesor de Tikapampa tiene una iniciativa muy valiosa al introducir la lectura en quechua en el marco de prácticas orales que se suelen desarrollar en las comunidades andinas, creo que habría que ir más allá de traer al aula las prácticas lingüísticas de los hogares de los niños. En lugar de traer esas prácticas a las escuelas y reproducirlas “tal cual” ocurren en los hogares, quizás, habría que construir lo que se ha denominado un “tercer espacio” (Gutiérrez, 2008), que no reproduce ni la cultura dominante de la escuela ni la cultura comunal de los estudiantes. A partir de la yuxtaposición entre ambos tipos de prácticas, el “tercer espacio” genera nuevas prácticas letradas que no son ni las escolares ni las del hogar y que se construyen sobre los recursos lingüísticos y culturales de los estudiantes. Esto no significa volver a una práctica tradicional de usar la lengua y la cultura vernácula solo como medio para aprender la lengua y la cultura dominante. Si pensamos que “lo quechua” no es solo lo rural y lo campesino, sino también lo urbano, lo local y lo global, la generación joven y los flujos y contactos culturales, la lectura en quechua podría desarrollarse en el marco de textos multimodales y de nuevas prácticas que establezcan relaciones interculturales con la literacidad castellana.

En el discurso oficial y dominante, la literacidad ha sido constantemente conceptualizada como la clave que determina el bienestar, que a su vez se percibe como un síntoma del prestigio social y una meta del desarrollo humano (Maddox, 2008). No obstante, sabemos que la literacidad siempre es situada y que diferentes tipos de prácticas letradas generan distintos tipos de consecuencias tanto en el individuo como en la sociedad. Habría que preguntarse, entonces, qué tipo de prácticas letradas en quechua puede brindar bienestar a los estudiantes. El objetivo de la literacidad quechua aún constituye un campo de lucha que tendrá que ser definido conjuntamente con una política lingüística que trascienda el ámbito escolar. Esta política lingüística tendrá que confrontar los repertorios interpretativos dominantes que aún continúan marginando y representando al quechua como una lengua invisible o —en el mejor de los casos— como un idioma ancestral limitado al mundo rural.

Referencias

- Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137.
- Ashcroft, H., Griffiths, G. y Tiffin, H. (2000). *Post-colonial studies. The key concepts*. Segunda edición. Londres: Routledge.
- Amrein, A.L. y Berliner, D.C. (2002). *An analysis of some unintended and negative consequences of high-stakes testing*. Tempe, AZ: Educational Policy Studies Laboratory, Arizona State University.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (1), 25-45.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. Londres: Routledge.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, D., Middleton, D. y Radley, A.R. (1988). *Ideological Dilemmas*. Londres: Sage.
- Birr Moje, E. y Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44 (4), 415-437.
- Blommaert, J. (Ed.) (1999). *Language ideological debates*. Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castanheira, M.L., Crawford, T.; Dixon, C. y Green, J. (2001). Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistics and Education*, 11(4), 353-400.
- Cummins, J. (2007). Pedagogies for the Poor? Realigning Reading Instruction for Low-Income Students With Scientifically Based Reading Research. *Educational Researcher*, 36(9), 564-572.
- De la Garza, Y. (2009). *Escritura y evaluación en un contexto bilingüe*. México DF: Universidad Pedagógica Nacional.
- Degregori, C.I. y Huber, L. (2007). *Cultura, poder y desarrollo rural*. Lima: Sepia.
- Edwards, D. & Potter, J. (2000). *Discursive Psychology*. Londres: Sage.
- Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Londres: Taylor & Francis.

- _____ (2004). *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. Londres: Routledge.
- González, N., Moll, L. y Amanti, C. (Eds.) (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gutiérrez, K. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hornberger, N. (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research*, 59 (3), 271-296.
- _____. (2003). La enseñanza de y en quechua en el PEEB. En Ingrid Jung y Luis Enrique López (Comp.), *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Proeib Andes, Invent y Morata.
- Hornberger, N. y Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. *Language and Education*, 14 (2): 96-122.
- Hornberger, N. y Chick, K. (2001). Co-constructing school safe time: safetalk practices in Peruvian and South African classrooms. En M. Heller y M. Martin Jones (Eds.). *Voices of authority. Education and linguistic difference*. Londres: Ablex.
- Klein, S., Hamilton, L., McCaffrey, D. y Stecher, B. (2000). What do tests scores in Texas tell us?. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (49).
- Kress G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Nueva York: Routledge.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008 [2003]). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J. (1989). Semantics and Social Values. *Word*, 40(1-2), 37-50.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43.
- Madaus, G.F. y Clarke, M. (2001). The adverse impact of high-stakes testing on minority students: evidence from one hundred years of test data. En G. Orfield y M. L. Kornhaber (eds.), *Raising standards or raising barriers? Inequality and high-stakes testing in public education* (pp. 85-106). Nueva York: Century Foundation Press.

- Maddox, B. (2008). 'What good is literacy? Insights and implications of the capabilities approach. *Journal of Human Development*, 9 (2).
- Mahiri, J. (Ed.) (2004). *What They don't Learn in School: Literacy in the Lives of Urban Youth*. Nueva York: Peter Lang.
- Mannheim, B. (1999). Hacia una mitografía andina. En J.C. Godenzzi (Ed.), *Tradición andina y amazónica. Método de análisis e interpretación de textos* (pp. 47-79). Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".
- Martin Jones, M. y Jones, K. (Eds.). 2000. *Multilingual literacies. Reading and writing different worlds*. Philadelphia: John Benjamins.
- Mehan Hugh, N.K. y César Morales, C. (2010). Entre dos espacios: los retos de atravesar los espacios culturales y geográficos entre el hogar y la escuela. En G. Pérez Bonilla y C. Pérez Fragozo (Eds.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 37-66). México DF: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Plaza y Valdés.
- Menken, K. (2010). NCLB and English Language Learners: Challenges and Consequences. *Theory Into Practice*, 49, 121–128.
- Oliart, P. (2011). *Discursos, tecnologías y prácticas de una reforma importada. Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: IEP y Tarea.
- Pahl, K. y Rowsell, J. (2005). *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. Londres: Sage.
- Peschiera, R. (2010). Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores en torno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(2), 27-58
- Rogoff, B. y Angelillo, C. (2002). Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development. *Human development*, 45, 211-225.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis. An introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- _____ (1996). Literacy and Power?. *Open Letter*, 6(2), 7–16. Sydney, Australia: UTS.

- _____ (2000). "Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the New Literacy Studies". En M. Martin Jones y K. Jones (Eds.), *Multilingual literacies. Reading and writing different worlds*. Philadelphia: John Benjamins.
- _____ (Ed.) (2004). *Literacies Across Educational Contexts: Mediating Learning and Teaching*. Philadelphia: Caslon.
- Street, B. y Lefstein, A. (2010). *Literacy. An advanced resource book*. Nueva York: Routledge.
- Supovitz, J. (2009). Can high stakes testing leverage educational improvement? Prospects from the last decade of testing and accountability reform. *Journal of Educational Change*, 10, 211–227.
- Trapnell, L., Calderón, A. y Flores, R. (2008). *Interculturalidad, conocimiento y poder*. Lima: Instituto del Bien Común, Ford Foundation, Oxfam América.
- Tubino, F. y Zariquiey, R. (s.f.). *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano*. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Ministerio de Educación.
- Valdivieso, L. (2009). Bilingual intercultural education in indigenous schools: an ethnography of teacher interpretations of government policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 61-79.
- Vich, V. (2010). El discurso sobre la sierra del Perú: la fantasía del atraso. En J. Ortega (Ed.), *Nuevos hispanismos interdisciplinarios y transatlánticos*. México DF: Iberoamericana-Vervuert.
- Zavala, V. (2007). *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: CARE y IBIS.
- _____ 2011. *La escritura académica y la agencia de los sujetos*. Cuadernos Comillas, 1 (1).
- Zavala V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

¿Educación intercultural para todos?
La experiencia escolar de niños indígenas
en tres contextos educativos en Ancash

Elizabeth Rosales y Alexandra Cussianovich

Grade

Agradecimientos:

Agradecemos a Vanessa Rojas y Natalia Streuli por su ayuda en el diseño de este estudio; a Mario Ramírez, por su apoyo durante la preparación de manuales y la recolección de información; a Silvia Velasco y Diana Marchena, por la recolección de información en campo; a Paola Sarmiento, por su apoyo en la fase de análisis; y a Santiago Cueto y Gabriela Guerrero, por supervisar el desarrollo de esta investigación.

Recibido 22.08.12
Revisado 10.09.12
Aprobado 10.10.12

¿Educación intercultural para todos? La experiencia escolar de niños indígenas en tres contextos educativos

Resumen

Esta investigación cualitativa se realizó en el marco del proyecto Niños del Milenio. El objetivo de este artículo es analizar la pertinencia de la experiencia escolar de un grupo de estudiantes indígenas de acuerdo a sus características lingüísticas y culturales. La metodología empleada fue un estudio de casos comparativo en tres escuelas públicas en la región Ancash. Para estudiar la pertinencia de la experiencia escolar de los estudiantes, se emplearon tres ejes de análisis: el uso de la lengua originaria en el aula, la incorporación de conocimientos locales en el currículo y la participación comunitaria en el entorno escolar. Los hallazgos nos llevan a sostener que la experiencia escolar de estos niños no se ajusta a sus necesidades lingüísticas ni culturales, y que la participación de la comunidad en la educación se restringe a la intervención de los padres de familia en cuestiones económicas y materiales de la institución escolar.

Palabras clave: educación intercultural, educación bilingüe, diversificación de la educación, participación comunitaria.

Intercultural education for all? The education experience of indigenous children in three educational contexts

Abstract

This qualitative research was conducted under the Young Lives project. The aim of this paper is to analyze how pertinent is the schooling experience of indigenous students for their linguistic and cultural characteristics. The methodology was based on a comparative case study in three public schools in the Ancash region. To study the adequacy of the school experience for students, we used three lines of analysis: the use of native language in the classroom, the incorporation of local knowledge in the curriculum, and the community involvement in schools. The findings lead us to argue that the school experience of these children does not meet their language and cultural needs, and community participation in education is restricted to the involvement of parents in economic and material requirements of the school.

Keywords: intercultural education, bilingual education, diversification of education, community participation.

Introducción

La presente investigación forma parte del proyecto Niños del Milenio¹. Dentro de este marco, en el año 2011, se realizó una Encuesta Escolar con la intención de conocer los procesos educativos de los niños a los que sigue el proyecto. El presente artículo está basado en los hallazgos del subcomponente cualitativo de dicho estudio.

El objetivo central de este estudio es analizar comparativamente la pertinencia de la experiencia escolar de estudiantes indígenas² en tres contextos educativos en la provincia de Huaylas, en Ancash. Asimismo, los objetivos secundarios son comprender en qué medida las interacciones pedagógicas se adaptan a las características lingüísticas y culturales de los estudiantes indígenas, y analizar de qué forma la relación escuela-comunidad fomenta cambios que permitan a la escuela responder a las características de estos niños.

En este sentido, formaron parte de esta investigación tres escuelas públicas que atienden a estudiantes indígenas: una urbana, una rural y una rural EIB. Para estudiar la pertinencia de la experiencia escolar de estos niños, se emplearon tres ejes de análisis: el uso de la lengua originaria en el aula, la incorporación de conocimientos locales en el currículo y la participación comunitaria en el entorno escolar. Estos tres temas estructuran el análisis de resultados que presentamos a continuación, luego de la revisión de literatura y la descripción de la metodología empleada.

Revisión de literatura

El Perú es un país pluriétnico, pluricultural y plurilingüe. En él, habitan 77 etnias y se hablan 68 lenguas indígenas, además del castellano (Indepa, 2010). La legislación nacional reconoce y pondera esta diversidad, entendiéndola como un recurso para la construcción de una sociedad democrática. En este sentido, una de las medidas orientadas a promover el diálogo y el reconocimiento entre las distintas culturas desde el campo educativo es la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

-
1. Para obtener mayores detalles sobre el proyecto Niños del Milenio, ver <http://www.ninosdelmilenio.org/> y/o <http://www.younglives.org.uk/>
 2. Si bien reconocemos que existe un amplio debate respecto a los criterios empleados para definir el carácter indígena tanto de individuos como de colectivos, para fines de esta investigación, el criterio elegido para determinar la indigeneidad de los participantes ha sido la lengua.

Si bien aún no existe un concepto único y acabado de EIB (Zavala y Córdova, 2003), es posible afirmar que esta modalidad de educación está basada en el mutuo reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad cultural en sociedades donde conviven distintas culturas. La EIB propone un modelo integral, que busca generar canales de intercambio, adquisición y reproducción de saberes y conocimientos entre los miembros de los grupos en contacto, además de impartir una enseñanza bilingüe empleando los idiomas de ambas culturas.

De acuerdo a la propuesta pedagógica EIB del Ministerio de Educación (MED 2012, en consulta), una escuela EIB debe tener como mínimo las siguientes características: docentes formados en EIB que conocen y valoran la cultura de sus estudiantes y manejan su lengua, además del castellano; un currículo que considera los conocimientos, técnicas, historia y valores de la cultura de los estudiantes, así como los conocimientos de otras culturas y de las ciencias; y materiales educativos para las diferentes áreas, tanto en la lengua originaria de los estudiantes como en castellano.

En el año 2003, con la Ley General de Educación 28044 se propuso el enfoque intercultural como principio rector en todo el sistema educativo de manera transversal. Con ello, se pretendió universalizar la interculturalidad en todos los niveles, ámbitos y escuelas peruanas, apuntando, entre otras cosas, a la superación de los prejuicios, los estereotipos, la discriminación y el racismo (Ministerio de Educación del Perú, 2004). No obstante, este discurso no ha llegado a transformarse en realidad pues, en la práctica, esta modalidad se ofrece básicamente a algunas poblaciones indígenas de zonas rurales y en el nivel primaria (Zúñiga, 2008).

Sin embargo, con la reciente directiva de la Digeibir para construir un único Registro Nacional de Instituciones Educativas de EIB (RM 0008-2012-EI), se ha abierto la posibilidad de incorporar escuelas en zonas urbanas. Tal es el caso de la I.E. "Comunidad Shipiba" de Cantagallo, ubicada en Lima y recientemente reconocida e incorporada en el registro de escuelas EIB del Ministerio de Educación. Si bien el padrón de escuelas EIB aún no ha sido oficializado. Esperamos que la escuela de Cantagallo no sea un caso aislado y que haya una ampliación de esta modalidad educativa a zonas urbanas; y es que para que el diálogo entre culturas se torne efectivo, es importante considerar a las poblaciones indígenas, pero también a la población de la cultura mayoritaria, es decir, castellanohablante (Zavala, Cuenca y Córdova, 2005). Tal como sostiene Carmen López, oficial de educación de Unicef: "poner una lengua en la escuela no nos garantiza una educación intercultural. Tenemos que ir más allá de la lengua en el sentido que debemos articular estos universos culturales distintos a los nuestros" (2012, 12 de junio).

De lo que se trata, en última instancia, es de dejar de mirar la interculturalidad y el bilingüismo solo como un tema rural y de extender esta modalidad más allá de los espacios “tradicionalmente” indígenas. A modo de ejemplo paradójico, un dato bastante ilustrativo es que Lima constituye la ciudad con mayor población quechua hablante de todo el continente (Zúñiga, 2008). Además de la alta movilidad de las poblaciones indígenas, urge que la EIB sea extendida a contextos urbanos, debido a que esta modalidad educativa apunta a generar un proceso de democratización social y ninguna democracia funciona con la participación de unos pocos.

A pesar de los esfuerzos desplegados tanto desde las instituciones públicas como de organismos de la sociedad civil en torno al tema, vemos que aún no existe un consenso sobre lo que la interculturalidad implica en la práctica. De acuerdo a los lineamientos de política de la EIB emitidos por el Ministerio de Educación, la educación intercultural apunta a promover la inclusión de saberes, conocimientos, valores y prácticas que provienen de diferentes tradiciones culturales, así como el desarrollo de nuevas formas de aprender y enseñar. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la interculturalidad, más que una cuestión metodológica, es una cuestión ideológica. Por ello, debe apuntar a descolonizar el saber y combatir discursos hegemónicos que sostienen la desigualdad, el racismo y la exclusión en la sociedad (Zavala, Cuenca y Córdova, 2005).

En este sentido, la última propuesta pedagógica sobre EIB del Ministerio de Educación (2012) plantea la necesidad de promover una “interculturalidad crítica transformadora”, orientada a generar un cambio en la sociedad nacional. Además de valorar y preservar la diversidad, este enfoque pretende ayudar a visibilizar las asimetrías existentes respecto a la población que habla una lengua distinta al castellano o forma parte de una comunidad campesina o indígena.

Ahora bien, en relación con la implementación de la EIB en las escuelas, existen tres aspectos que resultan centrales: el uso de lenguas originarias en el aula, la inclusión de saberes tradicionales en el currículo y la participación de las familias y la comunidad en la educación de los niños. En cuanto al uso de las lenguas vernáculas en los procesos de enseñanza, los estudios realizados en escuelas EIB a inicios del año 2000 reportan que las clases se daban en la lengua local y en castellano de forma alternada (López, 2002; Tapia, 2002). Más recientemente, el informe de la Defensoría del Pueblo sobre EIB a favor de pueblos indígenas (2011) señala que el uso de lenguas originarias está circunscrito a las clases de Comunicación y “aun cuando ya no se prohíbe a los estudiantes hablar en lengua indígena, parece mantenerse la idea de que la escuela es un espacio en el que solo deben hablar en castellano” (Defensoría

del Pueblo, 2011, p. 521). Para Zúñiga (2008), detrás de la priorización del castellano en el espacio escolar, se encuentra un modelo que busca que los estudiantes se conviertan en monolingües en la lengua de mayor prestigio, el castellano.

La reciente propuesta pedagógica del Ministerio de Educación (2012) busca el desarrollo de la lengua materna de los estudiantes y presta mucha atención a las formas orales para la adquisición de la segunda lengua. Asimismo, aspira a que los alumnos dominen su lengua materna y la segunda lengua en sus formas escritas y orales al finalizar la primaria. Sin embargo, la situación reportada por estudios cualitativos en los últimos años da cuenta del largo camino para lograr estas metas. En cuanto a los usos específicos de la lengua originaria en la escuela, el aymara y el quechua son usados para iniciar la clase en actividades como cantos, preguntas sobre los temas de la clase o recapitular lo visto en la clase anterior (Sanga, 2006; Tapia, 2002). Incluso, este momento era denominado como “la hora del quechua” por una de las docentes estudiadas por Tapia (2002).

Asimismo, Sanga (2006) encontró que las lenguas originarias en los procesos de enseñanza están circunscritas a facilitar la comprensión de los contenidos de la clase e indicaciones de las actividades académicas dichas en castellano. Este mismo autor sostiene que la lengua originaria, también, se emplea para motivar la participación de los estudiantes, así como para controlar la disciplina en el aula. En muy pocas situaciones se fomenta el uso de la lengua originaria en su forma escrita, orientándose más bien su uso hacia las formas orales (Sanga, 2006).

La priorización del castellano en los procesos de enseñanza a niños vernáculo hablantes limita sus posibilidades para desarrollar sus capacidades (Hornberger, 2003). Al comparar los procesos educativos de niños quechua hablantes en una escuela EIB frente a una escuela monolingüe en castellano, Hornberger (2003) resalta la mayor comprensión de los temas tratados en clase que logran los niños en el contexto EIB. Resulta innegable que mientras más usen los niños su lengua materna en la escuela no solo mejorarán su rendimiento académico, sino que también incrementarán su autoestima y tendrán una actitud más positiva hacia la escuela (Ada y Baker 2001, en Zavala y Córdova 2003). En suma, es necesario contextualizar la educación bilingüe y comprender que no existen fundamentos universales para esta. Por ello, resulta esencial analizar las condiciones y características que enmarcan la EIB en nuestro país y en cada escuela en particular.

Asimismo, otro aspecto fundamental para una implementación exitosa de la EIB es la inclusión de saberes tradicionales en la escuela. El modelo propuesto por el Ministerio de Educación (2012) plantea incorporar los saberes

locales a la escuela para contextualizar y hacer más efectivos los aprendizajes. A través de ello, se busca que los estudiantes se desenvuelvan con pertinencia en su entorno y en otros contextos socioculturales. De este modo, se evita –entre otras cosas– la pérdida de conocimientos locales y el debilitamiento de la identidad sociocultural de los estudiantes, y se fortalece su autoestima. Puntualmente, la propuesta sugiere considerar los aportes de los sabios y expertos de la comunidad en temas como el manejo del medio ambiente, la producción de alimentos, el uso de plantas medicinales, la elaboración de diversos objetos e instrumentos de trabajo; así como saberes relacionados con diferentes expresiones de arte y de espiritualidad.

A este respecto, se ha observado que en muchas escuelas EIB los docentes son conscientes de la importancia de los conocimientos y prácticas locales de las comunidades, y las incorporan en sus prácticas de enseñanza (López, 2002). El reciente informe de la Defensoría del Pueblo (2011) da a conocer que los docentes de escuelas EIB incorporan principalmente saberes referidos al entorno natural, como las flores, animales y plantas. Asimismo, abordan temas que aluden a la historia local y las prácticas sociales y, en menor medida, incorporan las visiones del mundo indígena en el aula.

Si bien esto demuestra un reconocimiento hacia los aspectos culturales, el discurso de los docentes “se estructura a partir de los conceptos e interpretación que se encuentran en los libros de texto o en las guías didácticas con las que orientan su trabajo, y presentan los conocimientos y visiones locales a partir de dicho marco interpretativo” (Defensoría del Pueblo, 2011, p. 518). Es decir, en las escuelas EIB, se presentan elementos locales dentro de la estructura y lógica del conocimiento occidental. Asimismo, se observa que el valor pedagógico de los saberes locales resulta menor al de los contenidos formales que promueve la escuela (Zavala, 2001).

Para que ocurra una incorporación efectiva de los saberes locales en la escuela, que deje de lado el tamiz de la matriz occidental, es necesaria una participación activa y efectiva de las familias y otros miembros de la comunidad en la escuela. Justamente, es este el tercer aspecto central de la EIB. La legislación vigente señala que la sociedad tiene la responsabilidad y el derecho de contribuir al desarrollo de la educación, así como de participar en la definición de las políticas educativas (según la Ley General de Educación 28044). Para complementar, en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, se establece que los pueblos indígenas deberán ser consultados para el desarrollo de los programas sociales y educativos. A pesar de ello, en la práctica, la participación de los pueblos indígenas y comunidades campesinas o nativas en la definición de las políticas educativas y las propuestas pedagógicas es bastante reducida. Frente a ello, observamos que

la actual gestión ha empezado a llevar a cabo algunas iniciativas para hacer efectiva la participación de estos grupos en el ámbito educativo, como la Comisión Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe – Coneib (, que surge de la Resolución Ministerial 0246-2012-ED).

A este respecto, cabe destacar que, según lo sostenido en el Informe de la Defensoría del Pueblo (2011), si bien un 83% de los padres y madres de familia consultados afirmaron que mantienen una coordinación con la institución educativa de sus hijos, estas coordinaciones están más relacionadas a actividades de índole material y económica (refacción, mantenimiento y construcción de infraestructura escolar, etc.) que a aspectos educativos y formativos de los niños (en los que los padres podrían participar activamente en el aprendizaje de sus hijos). Además, en este informe, se sostiene que la existencia de un grupo de padres vinculados a la institución educativa e involucrados con los aprendizajes de sus niños constituye una oportunidad para desarrollar un trabajo conjunto orientado a fortalecer la EIB.

Afortunadamente, en la actualidad, existen buenos indicios respecto a la valoración de la participación de las familias y la comunidad en la escuela. La propuesta pedagógica de EIB del Ministerio de Educación (2012) sostiene que el enfoque de educación intercultural tiene como aspecto central la incorporación de los saberes locales en los procesos educativos escolares. Ello implica que los padres y madres de familia, además de los sabios y autoridades de la comunidad, tengan un rol fundamental de apoyo al docente en el desarrollo de estos contenidos culturales. Igualmente importante, resulta que sus demandas y expectativas respecto a la educación de sus niños sean recogidas e incorporadas por las autoridades educativas. En esta propuesta, se toma en cuenta que la promoción de la participación de los padres de familia implica también desarrollar metodologías de trabajo que posibiliten un proceso permanente de análisis y reflexión, y permita recoger sus expectativas y demandas.

Si bien la EIB compete directamente a los tres aspectos mencionados anteriormente, se trata también de pensar lo intercultural más allá de la escuela y del mundo indígena, pues la interculturalidad nos involucra a niños, adolescentes y adultos en distintos espacios. En este sentido, resulta imprescindible que exista una correspondencia entre la política educativa para la EIB y el marco político, social y económico que le otorgue sustento para lograr un cambio en la sociedad en su conjunto. Por ello, los fines de la EIB no deben mantenerse aislados de reformas en otros sectores públicos, como los de Economía o Salud, y de cambios políticos acordes con los postulados de la EIB para que deje de ser una propuesta marginal (Zavala y Córdova, 2003).

Metodología

Esta investigación se ha guiado por el método de estudio de casos. Se partió de la comparación de tres escuelas y se han incorporado las perspectivas de los propios estudiantes, sus madres y profesores respecto a la experiencia educativa de los niños.

La información fue recogida entre octubre y noviembre de 2011. Se emplearon principalmente cuatro métodos de recolección cualitativos: entrevistas a estudiantes, entrevistas a madres, grupos focales a docentes y observaciones de escuela³. Todos estos instrumentos fueron piloteados previamente y contaron con guías que orientaron su uso. Dos trabajadoras de campo fueron entrenadas para la recolección de la información, que duró una semana en cada escuela. Cabe resaltar que una de las trabajadoras de campo dominaba el quechua y se encargó de aplicar las entrevistas a estudiantes y madres que preferían realizar la entrevista en su lengua materna. En total, se entrevistó a 13 estudiantes indígenas entre los 9 y 10 años) y sus madres; también, se realizó 3 grupos focales con docentes⁴ y 12 observaciones de aula⁵ en 3er y 4to grado de primaria. Además, se recogió información cuantitativa a través de cuestionarios a docentes⁶, directores y alumnos⁷.

Posteriormente, los audios de las entrevistas y grupos focales fueron transcritos, y se prepararon registros detallados de las observaciones de escuela. Toda esta información fue analizada con ayuda del programa “Atlas ti” durante los meses de enero a marzo de 2012. La data cuantitativa fue procesada y complementó los hallazgos cualitativos.

Como ya se mencionó, para fines de este estudio el criterio elegido para definir la *indigeneidad* de los participantes ha sido la lengua. Si bien inicialmente nos propusimos trabajar únicamente con niños que tuvieran al quechua como lengua materna, durante el recojo de información decidimos incorporar también a algunos estudiantes castellano-hablantes cuyas madres tenían como lengua materna el quechua. Esto se debió a que consideramos que el contexto familiar y doméstico en el que estos niños se desenvuelven cotidianamente puede ser entendido como indígena en tanto las madres reproducen sus cos-

3. La observación de escuela implicó el registro de la jornada escolar completa y el recreo.

4. Se llevó a cabo un grupo focal por escuela, salvo en la escuela de Huaylas 03, donde se realizó una entrevista a la Directora a partir de los temas del grupo focal.

5. Se realizaron 5 observaciones de aula en las escuelas de Huaylas 02 y 04. En la escuela de Huaylas 03 solo se realizaron 2 observaciones de aula.

6. Se aplicó un total de 11 encuestas a docentes: 3 en Huaylas 02, 2 en Huaylas 03 y 6 en Huaylas 04.

7. Se realizaron un total de 54 encuestas a estudiantes: 17 en Huaylas 02, 18 en Huaylas 03 y 19 en Huaylas 04.

tumbres, saberes, creencias y otros elementos culturales particulares. Así, del total de estudiantes participantes, ocho tenían como lengua materna el quechua, mientras cinco eran hijos de madres quechuahablantes.

Para la selección de instituciones educativas, se definieron cuatro grupos de estudio de acuerdo al tipo de escuela a la que asistían los niños del proyecto Niños del Milenio: Privada Urbana Monolingüe, Pública Urbana Monolingüe, Pública Rural Monolingüe y Pública Rural EIB. Posteriormente, se seleccionó intencionalmente una escuela de cada uno de los tres grupos de escuelas públicas en la región Ancash⁸. En cada una de ellas, se buscó tener un equilibrio entre niños y niñas participantes.

A continuación, presentamos una descripción de los tres contextos educativos donde se realizó la investigación. Los datos de las localidades provienen de la Encuesta de Comunidad aplicada como parte del proyecto en el 2009, mientras la información de las escuelas fue proporcionada por sus propios Directores durante la Encuesta Escolar (2011). Cabe mencionar que, si bien las tres escuelas se encuentran en localidades distintas, todas pertenecen a un mismo distrito, ubicado en la provincia de Huaylas, en la región Ancash.

Escuela de Huaylas 02

La escuela de Huaylas 02 está ubicada en un pequeño poblado rural conformado por 700 habitantes. Gran parte de la población es quechuahablante, mientras el resto es bilingüe en quechua y español. Las principales actividades económicas son la agricultura, la ganadería y la minería de carbón. Esta localidad cuenta con tres instituciones educativas: un Pronoei, una escuela primaria y un colegio secundario.

La escuela de Huaylas 02 es una institución educativa EIB, polidocente completa, pública y mixta de nivel primario y secundario⁹. El número total de alumnos en primaria es de 77.

En general, esta escuela está construida con paredes de adobe, techos de metal corrugado y pisos de concreto. Sin embargo, también cuenta con tres aulas de madera, con techos de metal corrugado y pisos de tierra. Respecto a los servicios básicos, cuenta con luz eléctrica y conexión a internet. El suministro de agua es de un río o un manantial y los baños tienen pozo negro sin tratar.

-
8. No se identificaron estudiantes indígenas en el tipo de escuelas privada urbana monolingüe.
 9. Si bien algunas de las escuelas que formaron parte de este estudio tienen tanto primaria como secundaria, la información contenida en esta investigación está referida solo al nivel primario.

La escuela tiene algunos espacios para actividades específicas, tales como una biblioteca, una cocina y un comedor para estudiantes, así como una oficina para el director. Asimismo, cuenta con los programas “Una laptop por niño” y Desayunos Escolares del Gobierno Central, y también con un servicio de almuerzos escolares financiado por la Municipalidad Provincial.

Escuela de Huaylas 03

La escuela de Huaylas 03 se encuentra en una localidad rural mediana que tiene aproximadamente 1500 habitantes. La mayor parte de ellos son quechuahablantes, mientras algunos son bilingües en quechua y español. La población está organizada en una comunidad campesina y se dedica básicamente a actividades agropecuarias. En la comunidad, existe un centro de educación inicial, un Pronoei y una escuela primaria. Hasta 2009, Huaylas 03 contaba con el programa de alfabetización Pronama. Para cursar estudios secundarios, los estudiantes deben caminar 45 minutos hasta la capital distrital o hasta la Escuela de Huaylas 02.

La escuela de Huaylas 03 es una escuela pública, mixta, multigrado, de nivel primario que atiende a un total de 78 alumnos. Cuenta con un total de 5 docentes, y uno de ellos atiende a 5to y 6to grado. No tiene personal administrativo y la maestra de 3er grado, también, se desempeña como directora de la institución.

Esta escuela tiene paredes de adobe, techos de metal corrugado y pisos de concreto. Cuenta con luz eléctrica, suministro de agua de manantial mediante tuberías y un pozo ciego en los baños. Además, la escuela tiene también una oficina y una cocina. Recibe apoyo del gobierno central a través del programa “Una laptop por niño” y el servicio de Desayunos Escolares.

Asimismo, recibe acompañamiento pedagógico del Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA) del Ministerio de Educación. Sin embargo, los docentes han acordado con el Sutep que nadie puede entrar a las aulas a hacer observaciones, y han negado el acceso a los acompañantes. En esta línea, es importante señalar que esta fue la escuela que mostró mayores resistencias durante el recojo de información en campo. Únicamente, la directora colaboró con el estudio y de manera muy renuente. Por ello, no fue posible llevar a cabo todas las observaciones planificadas ni el grupo focal con docentes en esta institución.

Escuela de Huaylas 04

La escuela de Huaylas 04 está ubicada en un centro poblado urbano, que tiene alrededor de 300 habitantes, algunos de los cuales hablan tanto quechua como español, mientras otros solo hablan español. Las principales actividades económicas de la población son la agricultura y la ganadería. La localidad cuenta con servicios educativos en los tres niveles principales: preescolar, primaria y secundaria, y también existe un Pronoei en la zona.

La escuela de Huaylas 04 es una institución educativa pública, mixta, de nivel primario y secundario. La primaria atiende a un total de 227 estudiantes y tiene un total de 11 secciones: 2 secciones por grado, con excepción del 2do grado que tiene solo una sección. Tiene un total de 11 profesores, uno para cada sección, además de un bibliotecario y 5 personas que se desempeñan como personal administrativo.

Las paredes de la escuela son de ladrillo y cemento, tiene techos de calamina y pisos de concreto. Esta escuela dispone de luz eléctrica y línea telefónica. La provisión de agua es a través de un pozo y los baños cuentan con un pozo ciego. Por otra parte, cuenta con algunos espacios para realizar actividades específicas, como una librería, un laboratorio, una cancha deportiva y un auditorio, así como una oficina para el director. El Municipio Distrital contribuye con personal docente para la institución educativa, que además cuenta con el servicio de Desayunos Escolares.

En líneas generales, observamos que a pesar de que las tres escuelas atienden a niños que tienen al quechua como lengua materna, la única escuela EIB es la de Huaylas 02. De las tres escuelas de la muestra, la escuela de Huaylas 04 es la más grande y está ubicada en un centro poblado urbano, mientras las otras pertenecen al ámbito rural. Las escuelas de ámbitos rurales se encuentran en localidades donde el quechua constituye la lengua preponderante. En correspondencia con ello, en Huaylas 04, se observa una mayor proporción de habitantes que solo habla castellano.

Resultados

Para observar la pertinencia de la experiencia escolar decidimos enfocarnos en las interacciones pedagógicas. Particularmente, el análisis se centró en las lenguas usadas por docentes y estudiantes en las prácticas de enseñanza-

aprendizaje, y en la inclusión de saberes locales en los contenidos curriculares. La relación escuela-comunidad ha sido abordada desde el diálogo entre ambas partes, en tanto ello puede incidir en los objetivos educativos que puedan facilitar la adaptación de los estudiantes a la educación formal.

Sobre las lenguas indígenas y la cultura local en el aula

A partir de las observaciones de aula, podemos señalar que el espacio que ocupa la lengua originaria de los estudiantes en las escuelas visitadas es mínimo. En los tres casos estudiados, el castellano es la principal lengua de comunicación para la enseñanza. El quechua es usado con muy poca frecuencia y solo por algunos de los docentes que observamos.

Esporádicamente, el quechua era usado durante el inicio de las sesiones de clases para responder preguntas del profesor y en situaciones coloquiales o no-académicas dentro del aula. Así pues, se observó a dos niños cantar huaynos en quechua para dar inicio a la clase, así como a otro niño contar una adivinanza en su lengua materna. Asimismo, durante las explicaciones de los docentes, se observó a algunos pocos niños responder a las interrogantes de los docentes en quechua. Se registraron algunos momentos en que el quechua era usado en algunas interacciones coloquiales entre niños, y entre los niños y el docente, para comentar las inasistencias, situaciones familiares o los motivos de riña entre los niños. A continuación, presentaremos algunos ejemplos de estas situaciones. La profesora le pregunta a una niña: “¿qué hace tu mamá?”. La niña responde “*puchka*” (hilar). Luego, la profesora pregunta a los demás niños sobre los quehaceres de sus mamás y les dice que eso son los verbos. (Observación de aula, Huaylas 03). En otro caso, La profesora pregunta a los niños que faltaron el día anterior la razón de su ausencia. Marcela responde en quechua y dice que no asistió a la escuela, porque tuvo que cuidar a su hermana menor, ya que su madre fue a la ciudad. La profesora le pregunta en castellano por qué no trajo a su hermana menor con ella a la escuela. La niña responde nuevamente en quechua y la profesora mantiene una breve conversación en quechua con la niña. La profesora, también, le pregunta en quechua a la niña si no tiene frío, puesto que no viste chompa (Observación de aula, Huaylas 03).

Sin embargo, la mayor parte de las situaciones registradas sobre el uso del quechua en el aula se dieron durante los momentos de exposición o explicación del tema de la clase. En estas situaciones, el docente traducía del castellano al quechua las explicaciones y/o indicaciones que no estaban siendo comprendidas por algunos estudiantes. Este uso de la lengua materna de

los niños es similar a lo observado por Sanga, quien señala que “la función del aimara en los procesos de enseñanza y aprendizaje es para repetir los contenidos que se enseñan en castellano, el aimara es como un medio de reforzamiento en la comprensión” (2006, p. 80). Ello coincide con lo observado en campo. Durante la clase de Comunicación Integral, luego de la lectura de un texto, la profesora pregunta si la lectura habla de nombres o características. Como ningún alumno contesta, pregunta nuevamente de qué trata la lectura. Un niño responde: “de las bolitas dulces”. La profesora se impacienta: “¡Pero qué dice! ¿Dice que es rico las bolitas? No, a ver piensen... de las cualidades no habla, de los nombres tampoco”. Frente al silencio de los niños, ella responde que la lectura nos dice cómo se hacen las bolitas y con qué las hacen. Luego, la profesora pregunta en quechua con qué hacen las bolitas y los niños responden espontáneamente en castellano (Observación de aula, Huaylas 03).

De manera complementaria, en los discursos de los estudiantes y docentes, fue posible notar que existe una plena conciencia de esta función del quechua como lengua facilitadora para la comprensión de la instrucción en castellano:

Entrevistadora: [...] Y ella cuando te enseña, ¿en qué lengua te enseña?
¿En castellano o en quechua?

Marcela: Tal vez en quechua, tal vez en castellano.

Entrevistadora: ¿Usa las dos?

Marcela: Sí.

Entrevistadora: Y ¿para qué cosas usa quechua, por ejemplo?

Marcela: Tal vez usa quechua, tal vez no.

Entrevistadora: Pero, ¿por qué a veces habla quechua? ¿Para qué lo utiliza?

Marcela: “Tal vez no entiendes” me dice.

Entrevistadora: Ah, ¿les dice “tal vez no entienden” y ahí les habla en quechua?

Marcela: Sí.

(Entrevista a estudiante, Huaylas 03)

Entrevistadora: [...] ¿También los niños, digamos, participan en castellano en clase o tienden a participar en quechua?

Docente 1: Generalmente, ellos participan en castellano. A veces usted o uno, para que lo puedan entender, tienes que hablarle en quechua, porque no te entienden bien, pero ellos hablan ¿no? No sé si a ustedes les ha pasado...

Docente 2: Sí.

Docente 1: ...pero a veces que yo les he explicado algo y los veo perdidos y les hablo quechua, me entienden mejor, pero ellos generalmente te contestan en castellano.

[...]

Docente 3: Se entiende más porque quien te contesta en castellano, pero...

Docente 1: Te entiende más en quechua.

Docente 3: En quechua te entiende...

(Grupo focal con docentes, Huaylas 04)

A pesar de que dentro del aula el quechua ocupa un espacio restringido, durante los recreos, los niños conversan y juegan empleando su lengua materna. Los docentes con los que conversamos han percibido el cambio de lengua de sus alumnos en los dos espacios (aula y patio), además de un cambio en su comportamiento. Así, cuando la comunicación tiene lugar al interior del aula en castellano, los niños se muestran poco comunicativos, tímidos y hablan con un volumen de voz muy bajo. En contraste, durante los recreos, los estudiantes interactúan fluidamente en su lengua materna, juegan y hablan en un volumen de voz fuerte.

El comportamiento de los niños indígenas dentro del aula está vinculado a lo que los docentes comentan sobre sus características. Para ellos, la principal característica de los niños quechuahablantes es que son cohibidos, tímidos e introvertidos, lo cual se manifiesta principalmente dentro del contexto del aula, en donde hablan “bajito y con miedo”. Llama la atención que los mismos docentes señalen que esta característica desaparece cuando los mismos niños están en el recreo o en las clases de arte o educación física.

Docente: [...] cuando uno programa actividades dentro del aula, hay cierta resistencia, cierta timidez e introversión de los niños a actuar ¿no? Pero lo que me he dado cuenta es que cuando el profesor sale del aula, esos niños que supuestamente son tímidos, son...este... un poco introvertidos, cambian totalmente.

Entrevistadora: ¿Sí?

Docente: De la misma forma he podido observar a la hora de recreo. A ese niño que lo saco a leer, este... un texto, apenas su voz hay que, todos hay que hasta dejar de respirar, creo para que...

Entrevistadora: ...para escucharlo.

Docente: ¡Sí! Para que se pueda escuchar su voz que es un hilito así. A la hora del recreo que bien grita, a la hora de educación física es el que más bulla hace.

(Grupo focal con docentes, Huaylas 04)

Para los docentes, el espacio de interacción (académico versus no-académico) es lo que estaría determinando la diferencia en el comportamiento de los estudiantes. Sin embargo, se puede deducir de los comentarios de algunos docentes de Huaylas 03 y 04 que la lengua de interacción resulta clave para comprender las diferencias en los comportamientos de los niños.

Entrevistadora: ¿Qué me podría decir de los niños indígenas? ¿Cómo son?
Docente: Ah ya. Son cohibidos, ¿no? Tienen el autoestima baja también. [Silencio corto] Pero cohibidos más que todo con la gente extraña o con la gente que le habla castellano, porque si le hablas en su idioma materno se sueltan un poco más de lo acostumbrado, ¿no? Se expresan más, porque será la dificultad de pronunciar las palabras en castellano ¿no? No dicen lo que piensan o lo que quieren. Es más fácil, cuando tú les hablas en quechua entonces agarran confianza y ellos también te hablan en quechua y te hacen las preguntas o te conversan de algún tema, ¿no? Con poco miedo ya, ¿no?

(Grupo focal con docentes, Huaylas 03)

A partir de ello, notamos que la característica de “cohibido o tímido” atribuida al niño indígena tal vez está vinculada a las limitaciones lingüísticas del niño en una escuela que prioriza el castellano como vía principal de comunicación. Como señala Hornberger,

A menudo se dice que los niños quechuas, y en general los educandos indígenas de cualquier parte del mundo, son de naturaleza tímida y reticente; y que ésa es la razón por la que rara vez hablan en clase. De ahí que se nos recomiende no interferir con sus patrones culturales de comportamiento al pedirles que hablen más. A la luz de mis observaciones, sin embargo, pienso que deberíamos preguntarnos si es que esa reticencia no se debe, en gran medida, a que la lengua de la escuela es un idioma totalmente extraño para el niño. (2003, p. 176)

Si bien la escuela prioriza el castellano, se observan pocas prácticas docentes que responden a las características lingüísticas de los estudiantes quechuahablantes. Principalmente, observamos que las modalidades reportadas anteriormente eran empleadas por las profesoras de 3er grado de Huaylas 02 y 03. Es interesante observar que, en los cuestionarios aplicados, los docentes de las tres escuelas declararon que los niños aprenden mejor cuando se les enseña en castellano y quechua, y que consideran que es mejor enseñarles usando ambas lenguas. A pesar de ello, en la práctica solo las dos docentes mencionadas hacen uso efectivo del quechua en el aula.

En la escuela EIB, nos llamó la atención que solo uno de los dos docentes observados usara el quechua en sus interacciones pedagógicas. Para comprender esta diferencia, analizamos algunos aspectos a nivel individual de los docentes y también aspectos a nivel institucional. A nivel individual, podríamos decir que los dos docentes observados de Huaylas 02 son muy similares en cuanto a su formación inicial, sus años de experiencia en la docencia y el dominio del quechua. Sin embargo, la docente que sí emplea el quechua lleva 16 años más que su colega trabajando en dicha escuela y vive en la misma comunidad donde esta se encuentra ubicada. Ambos elementos podrían indicar que la profesora de 3er grado tiene un conocimiento más cercano de los estudiantes y sus necesidades, y ello podría motivarla a usar el quechua en el aula.

A nivel institucional, también, encontramos aspectos que nos ayudaron a comprender mejor las diferencias observadas en las prácticas pedagógicas de ambos docentes. Durante los grupos focales, al abordar los temas sobre el uso de la lengua materna de los estudiantes y el proceso de diversificación del currículo –ambos aspectos centrales para responder a las características de los estudiantes indígenas y de la propuesta EIB– notamos discrepancias entre los docentes de Huaylas 02. En sus discursos, no se identificó una propuesta pedagógica única para la escuela, si no por el contrario, propuestas individuales.

Entrevistadora: Pero ustedes me mencionaban, por ejemplo, para ustedes, profesora, era bien necesario el quechua en los primeros años ¿no? Primero, segundo, tercero...

Docente 1: Sí, porque el niño mayormente al primer grado llega con su lengua materna, que es el quechua.

Entrevistadora: Uhm.

Docente 1: Y como vienen de diferentes hogares, bueno pues, en el hogar por más que los padres sepan el castellano, no a la perfección, por lo menos pueden defenderse, pero dentro del grupo familiar la comunicación siempre es a través del quechua.

Entrevistadora: Uhm.

Docente 2: En cambio, en mi caso yo lo planteo de otra manera [...]. Yo, en primer grado, lo que suelo hacer es...hacerles una...un bombardeo de palabras que ellos conocen como objetos. Lo que hice en primer grado, objetos: olla, madera, cucharones, plato, así. Bombardearlos a su vez que conocen, pero ponerles su nombre en castellano y ir alimentando su léxico en castellano. Es mi enfoque ¿no?

Entrevistadora: Claro.

Docente 2: Obviamente, es diferente al de la profesora.

Docente 1: Pero es de una manera paulatina profesor.

Docente 2: No, yo no utilizo quechua, no he utilizado yo quechua, por eso yo le digo.

Docente 1: Bueno, yo sí, por eso le digo de una manera paulatina, porque siempre la comunicación ha sido en quechua en los primeros grados; eso sí le digo.

(Grupo focal con docentes, Huaylas 02)

Como vemos en este extracto del grupo focal de Huaylas 02, los docentes discuten sobre el uso del quechua al inicio de la primaria. Mientras la Docente 1 considera que es necesario introducir el castellano de una manera “paulatina”, el Docente 2 considera que se debe “bombardear” al niño con palabras en castellano desde el inicio de su escolaridad.

Otro de los aspectos donde se observó diferencias entre ambos docentes de la escuela EIB fue en la inclusión de conocimientos de la cultura local en las prácticas de enseñanza. Mientras que en las clases de la profesora de 3er grado se observó el uso de algunas experiencias cotidianas vinculadas al cultivo de la tierra así como los saberes de los niños sobre el valor medicinal de las plantas, en la observación del 4to grado no se registró ninguna situación en la que el docente hiciera referencia a algún conocimiento o práctica local. Las discrepancias observadas nuevamente pueden ser comprendidas a la luz de los comentarios vertidos en los grupos focales; en este caso, en los discursos referidos al proceso de diversificación curricular, uno de los ejes más importantes para el programa de EIB. Como se puede apreciar en la siguiente cita, los profesores señalan que no ha habido una planificación a nivel institucional en cuanto a la incorporación de los conocimientos de la cultura local. Así, el proceso queda en manos de cada docente.

Docente 2: [...] Nosotros hicimos [la diversificación curricular], tuvimos en un grupo de trabajo la profesora y quien le habla en un grupo de trabajo que fue convocado por el Ministerio de Educación.

Docente 2: Y lo hicimos entre siete docentes [...]. Entonces ¿Qué pasa? De los siete, tratamos de ver lo que teníamos en común [...]. Y hicimos una diversificación. Solamente con las cosas comunes.

Entrevistadora: ¿Comunes? Y estos siete docentes ¿perteneían a qué...a qué zona?

Docente 1: A toda esta zona.

[...]

Docente 2: Acabado el año usted hace una evaluación de su diversificación y tiene que hacer un reajuste.

Docente 1: Reajuste.

Entrevistadora: Ya.

Docente 2: Para que decir, qué le funcionó, qué no le funcionó y qué le falta.

Entrevistadora: Claro.

Docente 2: Esa parte, hasta ahora no se ha hecho [...]. Seguimos así trabajando con la que se tenía, ahora.

Entrevistadora: ¿No se ha revisado?

Docente 2: Claro, el año pasado lo quisimos hacer, valga la sinceridad, pero el problema es que...

Docente 1: Tiempo.

Docente 2: ...los maestros nos resistimos hay veces por las cuestiones de tiempo.

Docente 1: Sí, ¿no?

Docente 2: Que llegan las vacaciones, que ya nos vamos. Por lo tanto, los maestros, imagino que para este año han cogido esa diversificación y la están aplicando de acuerdo a su punto de vista personal...

Docente 1: Uhm.

Docente 2: ...cuando esto debería de ser a punto de vista de la institución.

(Grupo focal con docentes, Huaylas 02)

Esta situación es un claro ejemplo de lo sostenido por Zúñiga al respecto.

La diversificación, por lo tanto, quedó librada al juicio de los docentes de aula, quienes no han recibido mayor preparación para llevarla adelante y la han interpretado básicamente como la incorporación de algunos elementos de la cultural local (danzas, tradiciones) y el uso de productos (generalmente plantas) de la zona para actividades y confección de juegos y materiales didácticos. En zonas de habla indígena, por ejemplo, la diversificación –bajo la restricción del 30% para realizarla– no genera una reflexión sobre los saberes indígenas y el lugar que deben ocupar en el currículo. (2008, p.80)

Los docentes de Huaylas 02 reconocen la necesidad de contar con un currículo diversificado y evaluarlo anualmente. Adicionalmente, reclaman la articulación entre primaria y secundaria en este tema específico, tal y como lo sugiere la nueva propuesta de EIB. Empero, los docentes son conscientes de la necesidad de un liderazgo del director para lograrlo.

Docente 1: Eso [evaluación anual de la diversificación] falta hacer creo.

Docente 2: Nos falta hacer.

Entrevistadora: Uhm.

Docente 2: Pero eso todo depende de, de acá de la Dirección pues.

Entrevistadora: Claro.

Docente 2: Porque los maestros nomás no podemos aventurarnos. ¿Por qué le digo? Porque esto no es un problema de primaria, esto es un problema de la institución.

Entrevistadora: Ya.

Docente 2: Entonces como institución tenemos que hacer indicadores desde primer grado hasta que termine quinto de secundaria.

Docente 1: Quinto de secundaria.

Docente 2: Si no nosotros lo hacemos hasta sexto grado como la profesora aquí.

Docente 1: Tener en claro es en lo que nos hemos propuesto ¿No?

Docente 2: Aja, ¿Cómo vas a saber si funciona o si no funciona?

Entrevistadora: Claro.

Docente 2: ¿Si hemos diversificado bien o diversificado mal?

Docente 1: Y eso hemos pedido, hemos pedido nosotros a dirección [...] cuando hemos pedido a la dirección de que esto también, la diversificación que hemos hecho, que falta reajuste y muchas cosas [...] “Que se aplique en secundaria”, dijo. “Sí, sí se va hacer”, pero yo no los he visto a los profesores que se han reunido, es más, que hayan visto de nosotros lo que hemos avanzado y en base a ello también quizás crear nuevas ideas.

(Grupo focal con docentes, Huaylas 02)

Es posible señalar entonces que en la escuela de Huaylas 02 existe una falta de coordinación a nivel institucional –que se observa claramente en los dos aspectos centrales de la propuesta EIB antes expuestos– que permite comprender las diferencias en los procesos pedagógicos en el aula de los dos docentes observados. Es decir, la situación de esta escuela da cuenta de cómo las dificultades a nivel de la gestión institucional y del liderazgo del director conllevan a que, en la práctica, cada docente maneje una propuesta pedagógica individual e incluso discordante con la de otros docentes.

La inclusión de conocimientos de la cultura local en las prácticas pedagógicas, también, fue un aspecto observado en las otras dos escuelas. Mientras que en la clase de 3er grado de Huaylas 02 los conocimientos de la cultura local fueron usados para el desarrollo de la clase; en Huaylas 03 y 04, este tipo de situaciones se registraron al inicio de la sesión y aisladas del desarrollo del tema de la clase. Asimismo, en estas dos escuelas, los elementos introducidos fueron huaynos, lo que supone restringir la inclusión de los conocimientos de la cultura local a elementos más bien folclóricos. A pesar de estas diferencias, cabe resaltar que un aspecto transversal a las tres escuelas es que dichos conocimientos son incluidos muy esporádicamente.

Los comentarios de los docentes en cuanto a la diversificación curricular –que es el proceso que orienta la inclusión de conocimientos de la cultura local en los documentos de planificación educativa– nos dan cuenta de un discurso muy similar en las tres escuelas. Los docentes comentan la importancia de incluir las “costumbres, tradiciones, conocimientos y valores” locales. Los docentes de la escuela EIB (Huaylas 02) plantearon que podrían presentarse dos dificultades en el proceso de incluir dichos saberes al aula. En primer lugar, se nombró la falta de tiempo, tanto de los docentes para recoger la información de los pobladores de la comunidad, como de los padres de familia o sabios de la comunidad para hacer demostraciones de sus saberes tradicionales en la escuela. Un segundo problema es la barrera lingüística: los docentes que no dominan la lengua originaria de los pobladores tienen dificultades para recoger información en la comunidad.

Entrevistadora: [...] ¿Cómo es, cómo es el trabajo con los sabios? ¿Se trabaja? O solo digamos, se menciona, se conoce ¿Cómo se integra esto?
[Silencio]

Docente 1: Yo no lo integro.

Docente 2: En papel [...] En el diseño curricular, está.

Docente 1: Sí, está en el diseño curricular, pero no. Yo al menos, por eso, digo: “no, no lo hago extensivo”. Porque deberías coger a ellos para tu proceso de enseñanza, pero por el tiempo y a veces ya cuando lo solicitas ellos te dicen tal día ¿no? Pero no puedo.

[...]

Docente 1: O para recolectar sus tradiciones, por ejemplo, ellos saben bastante de sus mitos, sus costumbres, pero, para plasmarlo pero es, es...

Docente 2: ... el problema es la comunicación.

Entrevistadora: Ya, claro.

Docente 2: Fue una... yo me quedaba más antes, trabajaba y me quedaba a dormir aquí.

Entrevistadora: Uhm.

Docente 2: Toda la semana vivía acá y ese era mi problema, pues, no salía de mi cuarto, porque cuando yo me comunicaba con ellos, ellos me hablaban un quechua fluido [...] que me hacían volar.

(Grupo focal con docentes, Huaylas 02)

A pesar de estas dificultades, se observa que la docente de 3er grado de Huaylas 02 presenta algunos conocimientos de la cultura local durante el desarrollo del tema en su clase. Empero, cabe reflexionar si dicha esporádica incorporación responde a las prácticas del Nuevo Enfoque Pedagógico (MED) o si responden a los principios de la EIB. Como lo menciona López,

Cabe preguntarse si el hecho de que los docentes recurran ahora a las experiencias previas de los estudiantes es más bien un resultado de la apropiación de uno de los principios medulares del nuevo enfoque pedagógico y no de la asunción de uno de los sustentos del enfoque intercultural. [...] desde ambas perspectivas, se subraya la recuperación y aprovechamiento de los conocimientos previos de los educandos. Ello nos obliga a ofrecer sugerencias específicas a los maestros y maestras sobre cómo operativizar tal noción [la de interculturalidad]. (2002, p. 154)

En líneas generales, a partir de la información recogida podemos señalar que la experiencia escolar de los estudiantes indígenas en las tres escuelas observadas no responde a sus características lingüísticas ni culturales. Las situaciones observadas y reportadas por los docentes dan cuenta de un uso esporádico del quechua, centrado en facilitar la instrucción en castellano, lengua que se prioriza en las tres escuelas. Del mismo modo, los conocimientos de la cultura local son incorporados para el desarrollo de los contenidos de la clase solamente por una de los cinco docentes que observamos. Como menciona Rosales, “Los niños se acomodan a la escuela, con dificultades evidentes, pero la escuela no se adapta a sus necesidades” (2012, p. 13). La cita que presentamos a continuación muestra cómo los niños se “afanan” en ajustarse a un espacio donde se espera se comuniquen en castellano. Durante la observación de aula en Huaylas 02, se pudo notar la siguiente interacción: mientras los niños estaban haciendo un trabajo grupal, la profesora se acercó a uno de los grupos, puesto que notó que tenía problemas para escribir una idea. Le dice a uno de los niños: “Dime qué quieres decir en quechua y yo te ayudo. Dime en quechua”. El niño intenta decir su idea en castellano, pero la profesora insiste en que lo diga en quechua y le dice: “No te afanes en que querer decirlo en castellano”. El niño se queda callado por unos segundos y, luego, habla en voz baja una mezcla de quechua y castellano. La profesora traduce lo dicho por el niño al castellano y se lo dicta a otro niño que toma nota en el papelógrafo: “Las plantas nos sirven para leña”.

En esta misma escuela, se observó una situación que, si bien aislada, resulta bastante relevante e ilustrativa. Durante una sesión de clase, la profesora de 3er grado llevó a sus alumnos al huerto de la escuela con la intención de reconocer las plantas locales e identificar sus usos. Al oír que los niños conversaban en quechua y llamaban a las plantas por su nombre en este idioma, un grupo de alumnos de 4to de secundaria que se encontraban trabajando en el huerto empezó a reír y burlarse de ellos. Al percatarse de esto, la profesora de 3er grado exclamó en tono burlón y de reprimenda: “Es que ellos [los de 4to de secundaria] ya no hablan en quechua”.

Más allá de lo anecdótico, lo preocupante de ambas situaciones es que tienen lugar en una escuela EIB, espacio educativo pensado para ajustarse y responder a las características y necesidades de los estudiantes indígenas. En este escenario, una situación en la que un niño indígena no se siente cómodo o confiado para expresarse en su lengua materna o en la que los estudiantes mayores se burlan de los menores por usar el quechua resulta muy preocupante. Sin embargo, cabe destacar que la demanda y necesidad de una educación pertinente a las características de los niños indígenas no debería ser un privilegio de aquellos estudiantes en las escuelas EIB.

Volvemos, entonces, a la pregunta que titula este texto: ¿educación intercultural para todos? A partir de los tres casos estudiados, encontramos que el respeto y el diálogo entre la cultura local y occidental está ausente, a pesar de que —como se señala en la Ley General de Educación 28044— el principio de interculturalidad rige para todas las escuelas del Perú. Estamos convencidas de que una educación que respete las lenguas de los estudiantes y los saberes de sus comunidades facilitaría la adaptación de estos niños a la escuela, además de que motivaría sus procesos de aprendizaje. Ello se manifiesta en una de las situaciones observadas en la escuela urbana (Huaylas 04): Un niño toma un libro del Ministerio de Educación de la caja y se lo muestra al profesor. Es un libro de cuentos en quechua. El profesor lee un párrafo del cuento mientras el niño parece emocionado por escuchar un cuento en quechua y abraza a otro niño que también está a su lado. Luego, el niño deja el libro en la caja y encuentra un cuento en castellano y lo comenta en quechua con otro niño.

Sobre la participación de la comunidad en la escuela

De acuerdo al marco normativo vigente, los miembros de la sociedad tienen el deber y el derecho de contribuir al desarrollo de la educación y participar en la definición de las políticas educativas (Ley General de Educación No. 28044, art. 3 y 22). Detrás de este postulado destaca la concepción de que la educación no es una responsabilidad restringida a los docentes o a las instituciones educativas, sino también de la familia y de la sociedad en general. En el caso de la EIB, la participación activa de las familias y otros miembros de la localidad en la educación constituye un aspecto central, vinculado a la incorporación de saberes locales así como a la democratización de la educación.

A pesar de ello, los casos analizados nos permitieron constatar que llevar estas normas y recomendaciones a la práctica no es tarea fácil. Así, en ninguna de las tres escuelas estudiadas se registró un involucramiento de

miembros de la comunidad ajenos a las familias (autoridades, sabios, líderes, especialistas, etc.). Por otro lado, aunque la escuela promueve actividades que están pensadas para el involucramiento de los padres en el aprendizaje de los niños, como veremos más adelante, estos espacios no están alineados con las capacidades de los padres ni con sus responsabilidades laborales. Por otro lado, existen otras actividades a las que los padres son convocados con el fin de que brinden aportes económicos o de fuerza de trabajo.

Las actividades de participación diseñadas para el involucramiento en el aprendizaje de los niños consisten en las reuniones de padres de familia con los docentes y el seguimiento pedagógico en el hogar. Según lo sostenido por los docentes entrevistados, las reuniones con los padres de familia se convocan por lo menos una vez por bimestre, lo que haría un promedio de cuatro reuniones por año escolar. Por lo general, asisten más madres que padres, y, dado que estas son mayoritariamente quechuahablantes, en las tres escuelas las reuniones se llevan a cabo en quechua o en quechua y castellano. En tanto la mayor parte de familias realiza actividades vinculadas a la agricultura y/o ganadería, el calendario agropecuario marca la pauta de su disponibilidad de tiempo para asistir a estas reuniones.

Entrevistadora: ¿Mamita, y usted, este...va a la escuela de Marcela?
 Madre de Marcela: *Awmi. Tiempu kaptin, mana tiempo kaptin mana aywatsu. [...] Kay tiempo, ari, más tiempo kan... kay trigo muri, ari, murikunapaq tiempu kanllatsu... // Sí. Cuando hay tiempo acudo, pero cuando no alcanza el tiempo no voy [...] Este tiempo, pues, más tiempo tenemos... cuando es tiempo de siembra de trigo, pues, para nuestra siembra, no hay tiempo...*

(Entrevista a madre de familia, Huaylas 03)

Madre de Miguel: Hay veces no más voy colegio, casi no voy a su colegio.
 Entrevistadora: ¿Casi no van?
 Madre de Miguel: No.
 Entrevistadora: ¿Por qué así?
 Madre de Miguel: Con mis animales no puedo pues, les tengo que pastear.

(Entrevista a madre de familia, Huaylas 04)

En las tres escuelas estudiadas, se registró el uso de multas como sanción ante la inasistencia de los padres a las reuniones escolares. Por ejemplo, en Huaylas 02, este monto asciende a S/.12 por reunión, lo que puede representar una cantidad significativa para el presupuesto de ciertas familias.

A este respecto, algunos docentes consideran que los padres acuden a las reuniones por presión económica y no porque realmente exista un interés de su parte. Sin embargo, también, sostienen que no recurrir a esa medida, los padres estarían alejados de la escuela: “Eso [su asistencia a las reuniones] viene no porque realmente haya ese interés o por tomar conciencia frente a responsabilidad que tienen como padres sino es, mayormente por temor a la multa [...] o sea son factores que condicionan pues para que el padre asista” (Grupo focal con docentes, Huaylas 02).

Como señalábamos al inicio, a pesar de que las reuniones son espacios para el involucramiento de los padres en el aprendizaje de sus hijos, los docentes manifestaron que las intervenciones de las madres de familia durante las reuniones son mínimas o inexistentes, y que cuando intervienen, mayormente, es para indagar por las contribuciones económicas a la escuela (cuotas y actividades profundos) y no por el rendimiento de sus hijos. Las madres entrevistadas corroboraron estas afirmaciones y, como se ilustra a continuación, algunas de ellas sostuvieron que no se atreven a participar durante las reuniones debido a que se sienten avergonzadas.

Entrevistadora: ¿Mamita, y este... *kaptin chay reuniónkuna, imakunata parlayanki chay reuniónkunapi?* // ¿Mamita, y este... cuando hay esas reuniones, de qué cosas hablan en aquellas reuniones?

Madre de Marcela: *¿Noqa, mamita?* // ¿Yo, mamita?

Entrevistadora: Ajá.

Madre de Marcela: *Mana, ni imapis noqa parlapatsu, penqakumi parlapapti.* // No, yo no hablo nada, me avergüenzo cuando hablo.

Entrevistadora: *¿Penqakunki?* // ¿Te avergüenzas?

Madre de Marcela: *Awmi. Wakinkuna parlakuyan, noqa parlakutsu.* // Sí. Los demás sí participan, pero yo no hablo.

(Entrevista a madre de familia, Huaylas 03)

La poca intervención de las madres durante las reuniones y el hecho de que no indaguen por los aprendizajes de sus niños pueden deberse a barreras lingüísticas y/o de género, pero también a la verticalidad con la que se erige la relación entre docentes y madres de familia, sobre todo en los entornos rurales. En este sentido, vemos que, según a las encuestas aplicadas a los docentes, la asistencia voluntaria de los padres para informarse sobre el rendimiento de sus hijos sería mayor en la escuela urbana (Huaylas 04) que en las dos escuelas rurales. Frente a ello, es necesario tomar en cuenta que, al matricular a sus niños en la escuela, los padres hacen un “voto de confianza” en los docentes, pues los perciben como “los que saben”. De esta manera,

muchos padres esperan que cumplan su labor pedagógica al saberse poco capacitados y desprovistos de poder en este ámbito.

Entrevistadora: *Y manachu aywankiku parlakunaykipaq profesorawan, Jaime profesorawan. // ¿Y no vas para conversar con la profesora...con la profesora de Jaime?*

Madre de Jaime: *Mana. Kayiratsillay, ni, kayno lichita puatsik aywapti, mamita, mana aparte aywachu. // No. "Hazle comprender", le digo, cuando así voy a hacer hervir la leche mamita, después aparte no voy.*

(Entrevista a madre de familia, Huaylas 03)

Los docentes esperan que los padres no solo indaguen por el rendimiento de sus hijos en la escuela en las reuniones, sino que también brinden seguimiento pedagógico, es decir, que apoyen a los niños en casa con las tareas escolares, supervisen sus avances y absuelvan sus dudas. Según las encuestas realizadas, los docentes de ambas escuelas rurales se mostraron en desacuerdo o muy en desacuerdo ante la afirmación "los padres de mis estudiantes apoyan a sus hijos para que tengan éxito en la escuela". En Huaylas 04, por su parte, no se registró un consenso entre los docentes, aunque la mayor parte de ellos consideraba que los padres no apoyaban a sus hijos.

Complementariamente, es interesante observar la importancia que asignan los docentes de estas escuelas a la falta de apoyo de los padres a los niños. A este respecto, se observó una gradiente: en la escuela urbana (Huaylas 04), esta situación fue considerada un problema serio; en Huaylas 03, un problema moderado; y, en la escuela EIB (Huaylas 02), lo consideraron como un problema menor. Sería interesante explorar las percepciones que los docentes tienen de los padres de familia para comprender mejor el rol que se les asigna en los diferentes contextos educativos.

Los docentes encuestados de las tres escuelas coincidieron en que los PP.FF. pocas veces o nunca revisan los cuadernos y libros, o las prácticas y exámenes de sus hijos. Así, cuando los padres fallan en cumplir este rol, los docentes los califican de "indiferentes", "irresponsables", "despreocupados", etc. Sin embargo, en sus juicios y calificativos, pocos consideran que tanto los padres como las madres tienen un nivel educativo muy bajo e incluso son analfabetos funcionales¹⁰. Esta "indiferencia" o "desinterés" de los padres muchas veces se debe a que no se encuentran en capacidad de apoyar

10. Algunas madres, a pesar de haber cursado algunos años de primaria mencionaron que no sabían leer y escribir.

o supervisar la realización de las labores escolares de sus niños en casa por falta de conocimiento. A este respecto, observamos que, salvo tres casos excepcionales¹¹, los padres y madres tienen como máximo nivel educativo 6to de primaria, y en promedio tienen cuatro años de escolaridad.

Entrevistadora: ¿Mamita y este... usted va a la escuela de su hijo?

Madre de Juan: *Ari, aywany* señorita, *chaymy* profesora *yachanshu wamrayky manam nimuwanry* // Pues, sí voy señorita; por eso, la profesora me dice que mi hijo no sabe.

Entrevistadora: *Nishunky* // ¿Le dice?

Madre de Juan: *Chaynam ñuqaña ya preocupakuny mana lein, ymaynama kayna explikeyta puedenshu* // Así pues, yo me preocupo, porque no lee; así pues, no puedo explicarle.

Entrevistadora: ¿*Qam, mana yachankichu?* // ¿Usted no sabe?

Madre de Juan: *Aja, mana yashatshu leyta, mana kayanshu chayna, kayna mana yachayanshu, ñuqa mana kayny* // Aja, no sé leer. No puedo así; como yo no sé, no puedo.

(Entrevista a madre de familia, Huaylas 02)

Además del nivel educativo de los padres, el seguimiento pedagógico que brindan a sus hijos está limitado por el poco tiempo disponible que tienen dadas sus actividades laborales vinculadas a actividades agropecuarias o al trabajo en las zonas urbanas aledañas. Si bien los estudiantes manifestaron en las encuestas y entrevistas que sus fuentes de soporte en el contexto del hogar son sus padres y hermanos, la tendencia general es considerar a estos últimos como soporte principal, sobre todo, en las escuelas rurales. De esta forma, se observó que los niños recurren a sus hermanos mayores para que les expliquen algo que no entienden o les ayuden a resolver alguna tarea. En cierto sentido, tanto las madres como los niños dejaron entrever en sus discursos que el brindar apoyo a los hermanos menores en cuestiones académicas es una de las funciones que los hermanos mayores deben asumir como parte de su rol.

Entrevistadora: Ah, ya también. Este...y acá en tu familia, en tu casa, ¿quién te puede ayudar?

Marcela: Mi hermana.

Entrevistadora: Ah, ya. Y ¿cómo te ayuda ella? Por ejemplo, si tú no sabes hacer un problema de matemática ella ¿cómo te ayuda?

Marcela: “Así haces”, me dice; y “sí, está bien”, me dice el profesor.

11. En Huaylas 04, una madre alcanzó el 2do de secundaria, mientras que un padre completó estudios secundarios. En Huaylas 02, un padre cursó estudios técnicos.

Entrevistadora: Pero ¿ella te explica o ella lo hace?

Marcela: Me explica nomás.

Entrevistadora: ¿No lo hace por tí?

Marcela: No.

(Entrevista a estudiante, Huaylas 03)

Las otras actividades escolares a las que se invita participar a los padres de familia tienen relación con sus aportes económicos y de fuerza de trabajo. En ciertos casos, los padres organizan actividades para obtener fondos para diversos fines: la reparación de la escuela, la fiesta de fin de año de sus hijos o la compra de algún material o equipo, entre otros. Asimismo, para ciertas celebraciones o actividades contribuyen con cuotas en dinero o especies, tal como se pudo observar en Huaylas 02, cuando un niño entregó una bolsa de papas a la profesora a cuenta de su cuota del mes.

Entrevistadora: ¿Y en las reuniones qué cosa tocan?

Madre de Miguel: En el colegio, a veces, nos dicen para preparar para, celebran para Virgencita, esas cosas. “No puedo”, dicen. “Un sol nomás, dos soles”, así nos dicen, así pagando estoy a la profesora.

[...]

Entrevistadora: ¿Celebran a la Virgen?

Madre de Miguel: Sí. Para que preparen comida pe. Porque ese día los niños tienen que comer. Por eso nos dice a veces “es la cuota o el cuy” nos dice. Pero es de la madres acordando cuy o plata, qué cosas comprar se han de acordando.

Entrevistadora: ¿Ese cuy es para que coman los niños?

Madre de Miguel: Sí, los niños, y las profesoras.

(Entrevista a madre de familia, Huaylas 04)

Además, la escuela exige cuotas económicas que los padres deben abonar mensualmente para fotocopias y otros materiales educativos. Algunas de las madres entrevistadas manifestaron su malestar respecto al cobro de cuotas que consideran excesivas, y mencionaron que muchas veces exigen la rendición de cuentas de estos fondos durante las reuniones. En ciertos casos, se identificó que los niños son víctimas de amenazas, maltratos y castigos físicos por parte de los docentes por no cumplir con el pago de estas contribuciones.

“Hay veces” me dice “cuando no llevé plata”...hay veces me dijo: “mami, mami me va pegar, me va a molestar”. Ayer también me dijo: “mami dice

que no voy llevar un sol para tinta”, me dijo. Por eso, yo le he molestado: “¿para qué vas a llevar plata?”. Porque nosotros le hemos dado cada uno veinte soles y para qué va a necesitar plata, y cuando le he dicho, “me va jalar, me va jalar” diciendo así llorar acá. Le he dicho: “cuando te molesta vienes y yo voy a ir”, le dije.

(Madre de Horacio, Huaylas 02)

Por otra parte, la participación en faenas de refacción, mantenimiento y construcción de la escuela es otra de las formas en las que los padres de familia colaboran con la escuela. En cuanto a la participación de los padres de familia en el entorno escolar, se ha identificado cierta división por género. Según algunos entrevistados, por lo general, son los padres quienes participan en las faenas y las madres quienes asisten a las reuniones. Los padres se organizan en grupos de trabajo para las faenas y su inasistencia conlleva al pago de una multa, que por ejemplo en Huaylas 02 asciende a S/. 20.

Entrevistadora: *Y Chay trabajokuna mejoranku... qamkunachu rinkichiq... ustedes van a trabajar... // Y esos trabajos...mejora... ¿ustedes van a trabajar?*

Madre de Jaime: *Achay, mamita // Sí, mamita.*

Entrevistadora: *¿... en la escuela?*

Madre de Jaime: *Awmi, mamita. Espusuymi aywan trabajakmi. // Sí mamita, mi esposo va a trabajar.*

Entrevistadora: *¿Ahí él trabaja?*

Madre de Jaime: *Awmi. // Sí.*

Entrevistadora: *Imatakunata ruwanku? // ¿Qué cosas hace?*

Madre de Jaime: *Tsaynu pisunkunata, shumaq mejorayan, pintayan... Ari, tsay jaridinkunata hina mejorayan. Tseykunaman trabajayashka, mamita. // Los pisos bonito lo mejoran, pintan... Sí, los jardines también lo mejoran. En esas cosas trabajan mamita.*

(Entrevista a madre de familia, Huaylas 03)

Finalmente, encontramos que en los programas de asistencia alimentaria disponibles en las escuelas la participación de las madres resulta crucial. Observamos que las tres escuelas estudiadas cuentan con el Programa de Desayunos Escolares mediante el cual el Programa Nacional de Asistencia Alimentaria (Pronaa) distribuye los insumos para los desayunos y las madres colaboran con su preparación y repartición en la escuela. Para estos efectos, ellas se organizan por turnos rotativos.

Entrevistadora: Mamita, y usted... ¿vas a la escuela de Elsa?

Madre de Elsa: *Awmi. Visitarekami. Awmi. // Sí estoy visitando, sí.*

Entrevistadora: *¿Ima ruraqta? // ¿Para hacer qué?*

Madre de Elsa: *A veces aywa, litsita tsuraqoq, niyamaptin... // A veces voy a poner a hervir la leche, cuando me dicen...*

(Entrevista a madre de familia, Huaylas 03)

Debido al tipo de relaciones que se han establecido entre las escuelas y las comunidades, en ninguno de los casos analizados se logró identificar cambios promovidos desde la comunidad para la adaptación la escuela a las características de los estudiantes indígenas. Además, no se ha identificado una relación entre la escuela y actores comunales más allá de los padres de familia. En general, la participación de los padres en estas escuelas está más enfocada en cuestiones económicas y en el apoyo que ellos pueden brindar con su tiempo y trabajo a la institución, que en los aprendizajes de sus hijos. Esta situación coincide con lo reportado en el informe de la Defensoría del Pueblo sobre la EIB (2011), en el que se sostiene que las coordinaciones entre los padres de familia y la escuela están mayormente relacionadas a actividades de índole material y económica, en lugar de aspectos educativos y formativos de los niños. Ello no debería sorprendernos si tomamos en cuenta que los padres tenderán a involucrarse en aquellas cuestiones que manejan mejor, y, dado su bajo nivel educativo, el ámbito académico no constituye una de sus fortalezas.

Sin embargo, los padres de familia tienen un gran conocimiento de la lengua indígena y de la cultura local, y hacia ello debería apuntar su participación en la escuela. Lejos de centrarnos en sus carencias, se trata de identificar sus posibles aportes a la educación de sus hijos. Así pues, la participación de los padres y otros miembros de la comunidad debería girar en torno a la incorporación de los saberes locales en la escuela. Ello permitirá un involucramiento mucho más activo y efectivo de los padres de familia en el soporte académico de los estudiantes; un empoderamiento de la población local a partir de sus propios saberes, conocimientos y habilidades; y el establecimiento de una nueva relación padre-docente mucho más horizontal y democrática, en la que se valoren los conocimientos y capacidades de los padres de familia.

Reflexiones finales

A lo largo de este artículo, hemos presentado algunas evidencias que nos permiten señalar que la experiencia escolar de los estudiantes indígenas en los tres casos investigados no responde a sus características lingüísticas y culturales, ni se promueven espacios reales para que los padres de familia colaboren en la educación de sus hijos.

A partir de los hallazgos, podemos señalar algunos elementos que podrían favorecer a la adaptación de niños indígenas al espacio escolar. Un primer aspecto es que la lengua materna de los niños ocupe un rol efectivo en el aula y no solo un rol funcional al castellano, como se observó en las escuelas estudiadas. Un segundo aspecto sería el de la consideración de los conocimientos locales, que deberían ser incorporados en el currículo más allá de los elementos folclóricos de las comunidades. En tercer lugar, resulta necesario que la escuela proponga nuevos espacios para la participación de los padres de familia y de otros miembros de la comunidad, pero sobre todo que reflexione sobre sus formas de relacionarse con los padres y las madres.

En suma, la puesta en marcha de estos tres aspectos supone pensar cambios coordinados entre docentes, y de los docentes con los padres de familia. Consideramos vital que los directores, profesores, padres y madres compartan las metas a las que esperan que los niños lleguen y que se discutan las mejores estrategias de enseñanza para los estudiantes. Solo así la experiencia educativa de los niños indígenas podrá ser pertinente y acorde a sus características.

Reconocemos que este es un reto amplio, sobre todo, donde las características lingüísticas y culturales de los niños y sus familias son variadas. Sin embargo, este reto no puede ser dejado de lado. Actualmente, desde el Ministerio de Educación, se vienen realizando acciones claras en pos de ello. Ejemplo de ello es el plan estratégico de EIB, el documento de la propuesta pedagógica de EIB (en consulta) y el desarrollo del primer currículo intercultural. Esperamos que estas y otras iniciativas sean incorporadas por las escuelas y permitan brindar a los estudiantes indígenas una experiencia educativa más acorde con sus necesidades y, así, desarrollar plenamente sus capacidades.

Referencias

- Defensoría del Pueblo (2011). *Informe Defensorial N° 152: Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Lima: Defensoría del Pueblo.
- Hornberger, N. (2003). La enseñanza de y en quechua en el PEEB. En I. Jung y L.E. López (Comps.), *Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (pp. 15-21). Madrid: Morata.
- Indepa (2010). *Mapa etnolingüístico del Perú 2010*. Recuperado de: www.indepa.org.pe
- Jung, I. y López, L.E. (2003). Abriendo la escuela: Perspectivas desde el lenguaje. En I. Jung y L.E. López (Comps.), *Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (pp. 15-21). Madrid: Morata.
- Lopez, L. (2002). "A ver, a ver... ¿quién quiere salir a la pizarra? ¿jumasti? ¿jupasti?" Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana. Lima: MED.
- Ministerio de Educación del Perú (2004). *Lineamientos de política de la Educación Bilingüe Intercultural*. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural – Dinebi.
- Ministerio de Educación del Perú (2012, mayo). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica*. Documento en consulta.
- Rosales, E. (2012, abril). "Yo así cuando voy a otro pueblo no sé el castellano, no puedo hablar con nadie, soy muda". Usos y actitudes hacia el castellano y las lenguas originarias en la escuela pública rural. *Boletín de Políticas Públicas sobre Infancia* (6). Niños del Milenio.
- Sanga, E. (2006). *Lo que se dice y hace de la educación bilingüe intercultural en una comunidad aimara en transición en el departamento de Puno-Perú* (tesis de maestría no publicada). Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.
- Tapia, Y. (2002). *Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI en el distrito de Mañazo-Puno* (tesis de maestría no publicada). Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.
- Unicef (2012, 12 de junio). Entrevista a Carmen López, Oficial de Educación de Unicef. Recuperada de: http://www.unicef.org/peru/spanish/education_3946.htm
- Zavala, V. (2001). *Oralidad y escritura en la educación bilingüe (a propósito de interculturalidad)*. Lima: MED-Plancad-GTZ-KfW.

- Zavala, V. y Córdova, G. (2003). *Volver al desafío: Hacia una definición crítica de la Educación Bilingüe Intercultural en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación - DinfoCAD-GTZ-Proeduca-Componente de Educación Bilingüe Intercultural.
- Zavala, V., Cuenca, R. y Córdova, G. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: Elementos para el debate*. Lima: MED-DinfoCAD-Proeduca-GTZ.
- Zúñiga, M. (2008). *La educación intercultural bilingüe: El caso peruano*. Lima: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.

¿De qué gestión educativa local hablamos?
Gestión de la educación en dos municipalidades piuranas

Fanni Muñoz Cabrejo

Profesora principal de la PUCP
Miembro fundador de SIEP
Miembro de Foro Educativo

Recibido 10.10.12
Revisado 10.10.12
Aprobado 15.10.12

Agradecimientos

Agradezco a la Pontificia Universidad Católica del Perú, por crear espacios y mecanismos para que los docentes investiguemos. Precisamente, la investigación de la que deriva este artículo se efectuó durante el semestre sabático del 2010. El trabajo de campo se llevó a cabo en las municipalidades piuranas de Paita, Morropón y Las Lomas, entre abril y mayo de dicho año. El 2012 obtuve el año de docente-investigador, lo que me permitió revisar el informe de investigación y profundizar en sus resultados. Para esta publicación, actualicé la información recogida en el marco del Proyecto Subvencionado por el Departamento de Ciencias Sociales de la PUCP, para el desarrollo del Taller de Descentralización Educativa.

Agradezco a Mauricio Flores, con quien realicé el trabajo del campo el 2010. Su interés e interlocución durante esa etapa han sido invaluable. También agradezco el valioso aporte de Julio Vargas, por colaborar en la segunda etapa y con quien establecí una interlocución a lo largo de esta investigación. Agradezco además a los miembros del Taller de Descentralización y a los colegas de la Mesa Interinstitucional de Gestión y Descentralización del Consejo Nacional de Educación, con quienes encontré un espacio para la reflexión y discusión de los hallazgos de este estudio. Mi especial reconocimiento a Patricia Andrade quien siendo directora del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB) me dio las facilidades para poder trabajar en la cálida Piura. A Cecilia Quiroga y a la tía Olga Vílchez, quienes con su alegría y cariño hicieron que el trabajo de campo mantuviese siempre su lado lúdico. Finalmente, agradezco a todas las personas que participaron generosamente en el desarrollo de este estudio

¿De qué gestión educativa local hablamos? Gestión de la educación en dos municipalidades piuranas

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la gestión edil y las lógicas de gestión del servicio educativo de dos municipalidades distritales en Piura. Las hipótesis del estudio son que la heterogeneidad incide en las posibilidades de las municipalidades para asumir competencias educativas, y que las gestiones con práctica participativa tienen mejores condiciones de actuación. Se buscó observar la prioridad de la educación en la lógica de la gestión edil, en el marco de los cambios que exige la descentralización y reforma administrativa estatal.

De acuerdo a los cambios normativos y administrativos de la descentralización, se adopta un enfoque de configuraciones burocráticas para abordar la heterogénea institucionalidad estatal. Se contextualiza y analiza la estructura organizacional de las municipalidades estudiadas, considerando jerarquías y coordinación interna, la composición y dinámica del personal edil, y el presupuesto asignado y ejecutado en sus funciones y actividades.

El análisis de la gestión edil es la base para analizar la gestión de la educación en ambas municipalidades. Se explora las estrategias de gestión del servicio educativo, considerando la visión edil de la gestión. En los casos estudiados, con diferentes implicancias, la legitimación política se mezcla con la racionalización técnica, en desmedro de la mejora educativa. Ello no implica que no existan condiciones para la construcción de modelos locales de gestión educativa, sino que hay complejas variables e intereses que restringen la actuación edil y la participación en la gestión. Este trabajo pretende aportar al debate generado en torno al rol de los gobiernos locales en educación.

Palabras clave¹: Gestión de la educación, descentralización educativa, organización y gestión, burocracia, institucionalización

What educational management are we talking about? A case study on educational management at local government level in two townhalls in Piura, Peru

Abstract

This paper presents the results of a study on the rationales and management of educational services in two local districts in the city of Piura, Peru. The study is based on two hypotheses: (1) heterogeneity affects the ability of local governments to be in charge of educational competencies, and (2) managing involving participatory practices creates better performance conditions. The study focused on observing the priority of education in the rationale of municipal management, within a framework of changes that demands the decentralization and administrative reform of the state government.

In order to account for the changes in regulations and administration in the decentralization process, an approach of bureaucratic configurations is adopted to address the institutional heterogeneity of state government. The organizational structure of both municipalities considered is analyzed within local context, considering structural hierarchies and internal coordination levels, their composition and organization, the dynamics of work activities by municipal clerks and employees, and the available budget and spending.

The analysis of local government management provides the basis for assessing educational management in both municipalities. The managerial strategies of educational services are explored, considering the municipal prospective on management. In the cases studied it is found that, with different implications, political legitimation is tangled up with technical rationalization, which results in a detriment to efforts for improving education. This does not imply that there might not be proper conditions for building local models of educational management, but that there are rather complex variables and interests that constraint municipal action and participation in management. This work is aimed at contributing to the debate on the role of local governments in managing education.

Keywords: Educational management, educational decentralization, organization and management, bureaucracy, institutionalization

Introducción

Este trabajo presenta los hallazgos de la investigación que realicé el año 2010 en el departamento de Piura, con el objetivo de analizar la gestión edil y la lógica de la gestión local del servicio educativo en el marco de la descentralización. Pese al interés en el proceso de descentralización en el Perú —que expone valiosa información en la década que lleva implementándose²—, son pocos los esfuerzos sistemáticos enfocados en conocer y comprender los cambios y transformaciones en los actores regionales y locales respecto a la gestión descentralizada de la educación impulsada a fin de mejorar la calidad educativa. Recientemente, el Ejecutivo ha puesto a consideración del Congreso una propuesta de Ley Orgánica de Funciones del Ministerio de Educación, que avala la gestión descentralizada, la rectoría ministerial, la distribución de funciones y la coordinación intergubernamental.

La descentralización ha reformulado atribuciones y funciones, replanteando el rol y la capacidad de los gobiernos subnacionales en asumir competencias que contribuyan al desarrollo de sus jurisdicciones. Este artículo busca aportar al debate sobre el rol de los gobiernos locales en educación, a partir del análisis de la gestión de dos municipalidades piuranas. De este modo, se busca identificar qué competencias pueden asumir en educación y si el supuesto de estar cerca de la población significa que tengan un conocimiento de sus problemas y las capacidades para poder resolverlos.

Como proceso, la descentralización no se orienta bajo un modelo claro, que esté sobre la base del frondoso marco normativo. Hay consenso en apostar por un modelo subnacional con responsabilidad compartida en los tres niveles de gobierno (Di Gropello, 2004), pero predomina la duplicidad de funciones entre gobiernos e instancias descentralizadas, hecho señalado en varios estudios (Muñoz, Cuenca y Andrade, 2007; Iguiñiz, 2008; Arregui y Valdivia, 2009; Molina, 2010). Hay diversas reformas institucionales y ajustes organizacionales ensayados por los gobiernos regionales, en medio del desfase de la administración pública peruana para asumir modelos de gestión. En Perú, la descentralización se implementa tres décadas después que el resto de Sudamérica. Se considera crucial descentralizar y reformar el Estado para reducir las desigualdades regionales y locales (Gonzales de Olarte, 2003, p. 27), consolidar el diálogo y la deliberación ciudadana a través de procesos participativos, y fortalecer a los gobiernos subnacionales.

En la distribución de recursos, competencias y funciones para el ejercicio del poder, cada nivel de gobierno está facultado para ejercer autonomía

2. Respecto a ello, véase los informes del Proyecto USAID/ Perú Pro Descentralización (2010 y 2011) y de la Defensoría del Pueblo (2009).

política, económica y administrativa, en el marco de un Estado unitario. Con el supuesto de acercar la gestión a la comunidad, se ha venido asignando responsabilidades e incorporando innovaciones en la administración pública regional, como el Presupuesto Participativo y el Presupuesto por Resultados (PpR); y el Programa de Modernización Municipal y Plan de Incentivos (PMM/PI). También, se ha transferido recursos para la prestación desconcentrada de servicios públicos, obviando sus dificultades para asumirlas. Así, la descentralización se ha trabado por un modelo uniformizado y restringido; falta de voluntad, funcionarios y presupuesto; limitaciones administrativas e insuficiente participación (Molina, 2010). Aunque se ensaya un giro al modelo gerencial³ que prioriza la eficiencia a la participación democrática (Cabre-ro, 1998), la burocracia peruana continúa caracterizada por subordinarse al poder político.

Los estudios en descentralización educativa suelen analizar el rol de las instancias descentralizadas en el impulso de la participación y las percepciones en educación (Cuenca, 2008, p. 137)⁴. Pocos estudios han abordado la gestión municipal, y su actuación en educación es terreno inexplorado. El estudio sobre gobiernos subnacionales y gestión educativa de Valdivia y Arregui (2009) avizora lo que vienen haciendo en educación. Se torna necesario preguntar qué prioridad ocupa la educación en la lógica de actuación edil, y si la institucionalidad descentralizada puede mejorar la racionalidad predominante, de manera que conduzca a una efectiva coordinación intergubernamental en educación.

Las municipalidades son entidades facultadas para ejercer el gobierno en una jurisdicción local. Como instancias reconocidas constitucionalmente, organizan la vida en su municipio con autonomía en los asuntos de su competencia. Sus funciones son de representación, prestación de servicios y promoción del desarrollo local (Ríos, 2008). Constituyen un universo heterogéneo. Ello se puede observar en las cifras. En el año 2003, había 3692 municipalidades en el Perú: 194 provinciales, 1634 distritales y 1864 de centros poblados (Muñoz, Cuenca y Andrade, 2007, p. 30). Esta heterogeneidad implica distintos niveles de autonomía en la toma de decisiones. En esa perspectiva, la tipología de Valdivia y Arregui (2009) es útil para el análisis.

La descentralización está en un momento clave para definir competen-

3. Las burocracias latinoamericanas son variadas (Zuvanich e Iacoviello, 2010; Echevarría, 2006), pero tienen en común orientarse al paradigma de la Nueva Gerencia Pública (Prats, 2005).

4. Para abordar este tema, ver Díaz et al., 2006; Vásquez y Oliart, 2007; González et al., 2010; Gargurevich, 2010; Vargas, 2010; Valdivia, 2010, y los balances de USAID/Perú ProDescentralización (2011) y Chirinos (2012).

cias, y las municipalidades, para asumirlas. Para examinar su rol en educación, analizo la organización y condiciones para ejercer las funciones de gobierno en dos municipalidades distritales del departamento de Piura: Paita y Morropón⁵. Ambas están en transición a un modelo de gestión pública para adecuarse a las exigencias de la descentralización, cuya agenda educativa comienza a posicionarse en el marco de un enfoque de desarrollo humano. Pese a ello, predominan actividades habituales, como construir infraestructura, proveer docentes y promover el deporte, que no se inscriben en un proyecto de desarrollo. Por ello, analizo las lógicas ediles y, específicamente, qué competencias asumen o podrían asumir en educación según sus capacidades.

La selección de municipalidades obedeció a tres criterios. Primero, tienen dinámicas y lógicas diferenciadas. De acuerdo a la tipología de Valdivia y Arregui (2009)⁶, Paita es una municipalidad rica en recursos, en un entorno urbano de bajos índices de pobreza y alta densidad poblacional. Con una población menor, una situación económica intermedia y falta de experiencia en administración, Morropón es una municipalidad de bajos recursos. En segundo lugar, ambas ensayaron experiencias diferenciadas de gestión educativa en medio de cambios en los roles de los gobiernos subnacionales. Paita se incorporó al Plan Piloto de Municipalización de la Gestión Educativa en el año 2009, y se acreditó para recibir las transferencias, en relación directa con el Ministerio de Educación⁷. Morropón es sede desde 2010 de un Proyecto de Inversión Pública orientado a mejorar la educación básica, ejecutado por el Gobierno Regional, con el alcalde como miembro de la gerencia política⁸. Finalmente, desde hace seis años, investigo la descentralización educativa en Piura. La presencia de diversas ONG que trabajan en educación y la vigorosa tradición participativa de su gente hacen de Piura un espacio significativo para reflexionar sobre la descentralización en el país.

-
5. No incluyo Las Lomas, que logró un convenio de delegación de funciones a nivel local en educación, pues la experiencia no fue continuada por el alcalde electo en el año 2011.
 6. Ha sido elaborada desde una muestra de 26 gobiernos regionales, 74 municipalidades provinciales y 64 distritales; la tipología considera las necesidades educativas locales y los recursos ediles para gestionar educación.
 7. El Piloto fue cancelado por D.S N° 019-2011 ED el 21 de diciembre de 2011. Entre 2006 y 2011, 817 municipalidades habían participado en la experiencia (606 correspondientes al Programa Juntos se incorporaron el año 2010), pero solo se llegó a transferir recursos a 35.
 8. El PIP “Mejoramiento de los logros básicos de aprendizaje de los niños y niñas de los seis primeros ciclos de la educación básica regular en el distrito de Morropón”, responde a un modelo de gestión y participación con colaboración regional y local. Este se apoya en la cooperación canadiense, a través del Programa de Mejoramiento de la Educación Básica-Promeb.

La investigación fue exploratoria y se enmarcó en un enfoque cualitativo. Escogí como estrategia el estudio de caso, porque permite adentrar en una realidad específica y reconocer la singularidad del caso elegido (Stake, 1994, p. 245). Mis hipótesis fueron: 1) la heterogeneidad incide en las posibilidades de las municipalidades para asumir competencias educativas, y 2) las gestiones con práctica participativa tenían mejores condiciones de actuación. Efectué 44 entrevistas semiestructuradas a autoridades y funcionarios, observé procesos vinculados con la gestión edil, y recopilé y revisé instrumentos de gestión y fuentes estadísticas diversas. El análisis e interpretación considera las categorías del enfoque empleado.

El artículo tiene cuatro acápite. Primero, expongo el enfoque usado para entender la problemática analizada. Luego, presento el contexto de las municipalidades, así como sus características organizacionales. Seguidamente, analizo las lógicas de gestión edil, con lo cual paso al análisis de la gestión local en educación. Finalizo con conclusiones y bibliografía.

Enfoque y conceptos empleados

Nuestro marco teórico es la sociología de la dominación burocrática, complementada con el enfoque sobre administración y gestión pública de la ciencia política, y la distinción entre institución y organización del neoinstitucionalismo. A partir de la noción de descentralización como el conjunto de reglas que enmarcan la actuación y organización gubernamental, el análisis se centra en las estrategias ediles para afrontar restricciones y oportunidades de gestión ante la creciente conversión de la administración pública al gerencialismo.

En Sociología, la burocratización es una forma racionalizada de dominación estatal (Weber, 1922), con un conjunto de aparatos administrativos y de estrategias y racionalidades organizativas (Crozier y Friedberg, 1990). El concepto de “configuraciones burocráticas” de Zuvanich e Iacoviello (2005 y 2010) alude a una variedad de burocracias⁹. En Ciencia Política, gestión, gerencia y política pública evidencian distintas perspectivas de la acción gubernamental (Cabrero, 1998), relacionadas a “modelos de administración”, basados indistintamente en la legalidad y la eficiencia¹⁰. En Perú, el “modelo gerencialista” se aplicó tardíamente en la modernización y descentralización del Estado.

9. A partir de la tipología de Zuvanich e Iacoviello, Echevarría (2006) clasifica las burocracias latinoamericanas en clásicas, clientelares, paralelas y meritocráticas.

10. En Europa, la administración ha girado “de la administración a la gerencia, y de la gerencia a la gobernanza” (Prats, 2005, p. 99).

Douglas North (1993) define las instituciones como las reglas que estructuran la conducta social. Dentro de este marco, las organizaciones componen los ámbitos para la actuación organizada. En ese sentido, la institucionalidad estatal conforma una alta racionalización formal, cuya legitimidad se define en cómo afronta el cambio institucional. Dentro de este marco, la descentralización constituye el marco institucional de la organización y actuación gubernamental. Sin embargo, presenta normas superpuestas y estructuras organizativas regionales yuxtapuestas (Molina, 2010), funcionarios sobrecargados para ejercer sus funciones e incoherencias que uniformizan las decisiones (Muñoz, 2005). Estas situaciones se reiteran y diversifican en lo local.

En el marco de la descentralización, ¿cuántas y qué funciones pueden asumir efectivamente las municipalidades en educación? El artículo 82 de la Ley 27972, Ley Orgánica de Municipalidades del 2003, les asigna 20 competencias y funciones específicas compartidas en educación, cultura, deporte y recreación, pero solo 9 son educativas; de las cuales, 4 duplican funciones de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL)¹¹ y 4 se coordinan como apoyo del Gobierno Regional, Dirección Regional de Educación (DRE) y UGEL¹². La restante alude a “promover el desarrollo humano sostenible en el nivel local, propiciando el desarrollo de comunidades educadoras”. La Ley General de Educación de 2003 concentra la responsabilidad en las regiones, pero la legislación descentralista encarga al gobierno local la gestión de las políticas sociales de educación y salud.

Las municipalidades distritales de Paita y Morropón

Los contextos departamental y local conforman el espacio en el que se efectúa la gestión edil. Paita se ubica en la costa y Morropón en la sierra de Piura. Sus municipalidades tienen estructuras y entornos diferenciados. Las características organizacionales identificadas en la observación, la revisión de documentos y las entrevistas a funcionarios se presentan luego de los contextos departamental y local.

-
11. 1) Impulsar y organizar el Copale. 2) Apoyar la creación de redes educativas. 3) Promover la diversificación curricular. 4) Apoyar la incorporación y el desarrollo de tecnologías.
 12. 1) Promover, ejecutar y evaluar los programas de alfabetización. 2) Construir, equipar y mantener infraestructura según el Plan de Desarrollo Concertado y el presupuesto asignado. 3) Monitorear la gestión administrativa y pedagógica de las instituciones educativas de su jurisdicción. 4) Diseñar, ejecutar y evaluar el Proyecto Educativo Local.

Contexto departamental

Piura, un departamento petrolero de la costa norte peruana, con una burguesía agraria consolidada y tradición organizativa, es representativo de los contrastes que afronta la descentralización. Constituye un territorio unificado con producción diversificada, inversiones en agroexportación y minería, y predominio empresarial en la política (Cotler et al., 2009). Con más de millón y medio de habitantes en sus 8 provincias y 64 distritos, ocupa el puesto 13 en el índice nacional de desarrollo humano, con 3/4 partes de población urbana y 0,3% quechua en las ciudades. Pero 45% de su población es pobre, 13,3% en pobreza extrema, y una alta tasa de analfabetismo, mayor en las mujeres (Sanz, Muñoz y Canchaya, 2010).

Piura tiene 5439 instituciones educativas. 82% son escuelas públicas, la mitad en zonas rurales (INEI, 2011). En las Evaluaciones Censales de Estudiantes (ECE) de 2010 y 2011, los escolares piuranos estuvieron por debajo del promedio nacional. En el nivel 2¹³, en dichos años subieron de 26,2% a 28,8% en comprensión lectora, pero bajaron de 13,8% a 11,9% en matemática¹⁴.

El departamento fue uno de los primeros en oficializar su Proyecto Educativo Regional (PER) el año 2007, iniciativa que congregó a la sociedad civil y al sector educación¹⁵. Existe un amplio y dinámico tejido social departamental con colectivos como la Mesa de Concertación y Lucha contra la Pobreza, Red por la Infancia, el Movimiento Pedagógico Regional, el Colegio de Profesores, el sindicato de profesores y dieciocho ONG que promueven el desarrollo educativo. Hay presencia de organizaciones agrarias y proyectos de cooperación canadiense y española¹⁶.

Varios funcionarios del gobierno regional remarcaron el limitado avance de la descentralización. Esto se debe al poco margen de autonomía de los gobiernos regionales, entrampados en una normatividad administrativa que no se ha adecuado a las exigencias de la descentralización (Molina, 2010). Además, la transferencia de competencias no se acompaña de los recursos necesarios, lo cual afecta a todos los sectores. A ello se añade la politización

13. Alude al nivel en el que se ubica a quienes terminan el grado con los aprendizajes esperados.

14. El promedio nacional en comprensión lectora fue 29,8% en el año 2010 y 28,7% en el año 2011. En matemática, fue de 13,2% en 2011, y 13,8 % en 2010 (Minedu, 2011).

15. La Mesa Educativa Regional, formada en 1994, participó en elaborar el PER, pero se debilitó luego por rivalidades internas.

16. Es el caso del Proyecto Mejoramiento de la Educación Básica de la Agencia de Cooperación Canadiense, ejecutado en Piura entre los años 2003 y 2011, y el Proyecto Cata-mayo-Chira, de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, en ejecución.

de la gestión gubernamental, que conllevó a que el gobierno regional no se reestructurase como en otras regiones, y, por ello, quedan archivadas las propuestas (Muñoz, 2010, 16 de mayo).

Políticamente, hay una dinámica muy activa a escala local. Como indica Remy, “en las ciudades intermedias y en los pueblos del país, la experiencia cotidiana de la política, las evaluaciones directas sobre la gestión de lo público, se inscriben también en el ámbito municipal” (2005, p. 111). Procesos electorales, conflictos por alcaldías e influencias políticas repercuten en la gestión. El aprismo predomina en la costa y la izquierda en la sierra de Piura, y los líderes de agrupaciones como el Movimiento Obras más Obras proceden de viejas canteras partidarias. Cabe destacar que la preferencia regional no se identifica con la local¹⁷.

Contextos locales

Paita y Morropón son distritos diferenciados. Paita, capital de la provincia de Paita, se ubica en la zona centro-occidental y costera del departamento. Morropón, ubicado en la zona sureste, es un distrito rural y uno de los más pequeños de la provincia de Morropón.

El distrito de Paita se fundó en 1857. Tiene 763,68 km² de extensión y 72 522 habitantes, que constituyen más de la mitad de la población provincial (INEI, 2007). La ciudad de Paita está entre las más dinámicas de la costa norte (Cotler et al., 2009). Ello explica el predominio urbano de su población (99,9%) y su densidad poblacional de 95 habitantes/km² (INEI, 2007). El puerto de Paita es el más importante de Piura. Es sede de la pesca artesanal y de grandes empresas dedicadas a la pesca y la actividad portuaria. La mayor parte de la PEA se ocupa en la pesca para exportación y consumo interno (21%), manufacturas (22%) y en comunicaciones, almacenamiento y transporte (14%) (INEI, 2007).

Desde la construcción del terminal y el complejo pesquero en 1972, Paita ha crecido considerablemente. La tasa poblacional pasó de 1,6% en 1961 a 6,3% en 1981 (Municipalidad Provincial de Paita, 2010). En el 2007, 32% de sus habitantes no había nacido en Paita (INEI, 2007). Los migrantes, atraídos por las oportunidades laborales, conformaron 43 asentamientos humanos en la zona alta. Para algunos funcionarios ediles, la demanda de servicios de este contingente ha desbordado la infraestructura ciudadana. La ciudad no cuenta con suficientes pistas, semáforos y señalizaciones, y los colectivos y mototaxis ocupan a numerosos pescadores en épocas de veda,

17. En las elecciones regionales de 2011, triunfó la alianza “Unidos Construyendo”, pero el candidato local no logró reelegirse en Morropón.

lo cual genera embotellamientos y desorden (Municipalidad Provincial de Paita, 2010).

Por su parte, creado en 1861, Morropón es un distrito ubicado entre los 100 y 130 m.s.n.m., con 169,96 km² de superficie y 14 421 habitantes (INEI, 2007). Su población rural es grande pero menor a la urbana, y su cantidad de habitantes por km² (84,8) es menor que Paita (INEI, 2007). De 14 652 pobladores en 1993, pasó a 14 mil 421 en el año 2007 por emigración juvenil. La producción agropecuaria ocupa al 45% de su PEA (INEI, 2007); 14% se dedica a negocios de telefonía, internet, finanzas y comercio al por menor de alimentos y materiales de construcción, y 4% se ocupa en industrias manufactureras (Municipalidad Distrital de Morropón, 2006).

En Paita, hay menos instituciones educativas que en Morropón, pero mayor oferta privada¹⁸. Paita tiene 3% de analfabetismo adulto y Morropón, 10,2%, tasa cercana al promedio regional de 10,4% (Escale Minedu, 2010). Sin embargo, ambas localidades tienen bajos logros de aprendizaje en el nivel 2 de comprensión lectora y matemáticas. Dentro de este marco, el peor el resultado es el de Morropón¹⁹.

Cuadro 1
Resultados distritales de la ECE 2010-2011. 2° de primaria

Distritos	Pruebas ECE	Resultados	
		2010 - Nivel 2	2011 - Nivel 2
Paita	Comprensión lectora	33,5	30,7
	Matemáticas	17,5	11,8
Morropón	Comprensión lectora	39,1	27,3
	Matemáticas	22,1	11,6

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa

En política, con preferencias locales diversificadas desde los años setenta y fragmentadas por la crisis partidaria de los años ochenta, surgieron nuevas agrupaciones y liderazgos en los años noventa. Partidos de centro-derecha como Perú Posible y Vamos Vecino alternaron el poder con Acción Popular en

18. Las cifras varían según la fuente (Valdivia, 2010; INEI, 2011; UGEL Morropón, 2010), pero la tendencia es el predominio de la oferta pública en ambos distritos. La oferta privada representa el 23% de la matrícula en el distrito de Paita (Valdivia, 2010, p. 47).

19. En 2011, el promedio nacional fue 28,7% en comprensión lectora y 13,2% en matemática; y en Piura, 28,8% y 13,8% respectivamente.

Paita, que llegó a gobernar varias veces²⁰. En Morropón, la izquierda gobernó a través del Movimiento Unidad Popular por el Alto Piura²¹; el APRA venció en 2003, pero el Partido Socialista recuperó la alcaldía el 2007. Los alcaldes que entrevistamos buscaban reelegirse el 2011, pero no lo lograron.

Organización y administración edil

Con la descentralización, las municipalidades del país atraviesan un proceso de cambio institucional. Se incrementó competencias y atribuciones, se les transfirió los programas nutricionales y comedores populares y hubo un intento de municipalizar la gestión educativa. Los cambios involucraron adecuaciones y reajustes organizacionales en un marco en que, pese a la heterogeneidad municipal, el diseño edil es homogéneo y de sesgo urbano²².

La modernización estatal implicó la creación de gerencias, la gestión por resultados y la constitución de áreas como planeamiento, recaudación tributaria, mejora de servicio al usuario, entre otras. Durante el trabajo de campo, las municipalidades estaban adecuándose al Programa de Modernización del Ministerio de Economía y Finanzas²³. La municipalidad de Paita mostró interés en cumplir prestamente estos requisitos, y la de Morropón menos prisa y más reserva. Ambas se adecuaban estratégicamente a las normas, en tanto les permitieran disponer de recursos y oportunidades de capacitación. En esa perspectiva, contrataron consultores externos para elaborar algunos instrumentos de gestión.

Estructuras organizativas

Las municipalidades se estructuran siguiendo jerarquías orgánicas y funciones especializadas. El primer nivel es la alta dirección, compuesta por el alcalde y los regidores; el segundo nivel es de órganos de línea y oficinas de asesoramiento y apoyo; y el tercero de unidades y subunidades que dependen de los niveles superiores. Las oficinas administrativas corresponden a Gerencia Municipal, el órgano de Auditoría Interna, la Procuraduría Pública municipal,

20. A través de Alejandro Torres, alcalde en 1993-1998 y 2007-2010.

21. Por medio de Maximiliano Ruiz, alcalde consecutivo de 1990 a 1998.

22. La legislación municipal establece una estructura orgánica y administrativa uniforme, regulada por la LOM. Los gobiernos regionales se estructuran de manera similar, "como si fueran una municipalidad grande" (Molina, 2010, p. 26).

23. El Decreto de Urgencia N° 119-2009 creó el Programa de Modernización Municipal para el período 2010-2013, con el fin de generar condiciones que permitieran el crecimiento sostenido de la economía local.

y las oficinas de Asesoría Jurídica, Planeamiento y Presupuesto. La administración edil planifica y distribuye cargos según la disponibilidad económica y los límites presupuestales asignados en el gasto corriente. Paita y Morropón siguen este patrón en sus organigramas, y ambas cuentan con Gerencia Municipal, pero sus órganos de línea varían. Todo ello se realiza cumpliendo con los requerimientos del Plan de Modernización Municipal.

El alcalde se halla en la cúspide de la estructura edil²⁴. Los alcaldes entrevistados tenían trayectorias, edades, profesiones y experiencias políticas diferenciadas. El alcalde de Paita cumplía su tercera gestión, tenía ochenta años, es químico farmacéutico y representa a Acción Popular. En Morropón, el alcalde tenía cuarenta años, es profesor de química y biología con estudios de agronomía, milita en la izquierda y presidía la Red de Municipalidades Rurales de Piura. Ambos adecuaron el personal administrativo a sus propósitos. La municipalidad de Paita asumió plenamente la modernización administrativa, con ocho Gerencias y veintinueve Subgerencias²⁵, en tanto la de Morropón mantuvo el esquema previo, con dos Direcciones, cuatro divisiones y cuatro unidades. Las Gerencias de Paita trabajaban coordinadamente, con reuniones periódicas entre los gerentes y el gerente municipal.

Aunque la estructura de Paita es gerencial, las decisiones no obedecen a criterios técnicos. La visión de los funcionarios técnicos, que no llegan a 10% del personal, es que prima el criterio político sobre el técnico (Muñoz, 2010, 4 de mayo). Las decisiones de gasto –dentro de los pocos márgenes que presenta la asignación presupuestal– se concentran en el Alcalde, el Gerente municipal y los asesores. Cada órgano presenta sus planes de trabajo, presupuestos y proyectos a las gerencias, y estas las envían a Planificación, que aprueba los presupuestos para los programas que se estén impulsando. Solo las gerencias conocen los presupuestos. Muchos planes de trabajo y presupuestos de las subgerencias no son aprobados ni se difunden.

En Morropón, la mayor apertura del alcalde a dialogar, el menor tamaño de la municipalidad y la necesidad de ganar en eficiencia por contar con menores recursos impulsaban la participación en la toma de decisiones. Ello cae también en contradicción con el criterio técnico. Respecto a ello, una funcionaria de Morropón comenta: “A veces en el presupuesto ya hemos priorizado tales proyectos que los vamos a ejecutar, pero después ocurren necesidades más urgentes que atender, y, a veces, no nos queda otra que atender el pro-

24. Aunque las decisiones las toma el Consejo y la Gerencia Municipal, para varios funcionarios entrevistados la decisión final compete al alcalde.

25. Según el Reglamento de Organización y Funciones aprobado por Ordenanza Municipal Nº 014. 2008- CPP, Paita incluso se reorganizaba para asumir el desarrollo económico local y el plan piloto de municipalización.

blema que salió” (Muñoz, 2010, 20 de mayo). El punto a resaltar es que, aunque desarrollaban actividades en educación, ninguna de las municipalidades tenía un área estrictamente educativa²⁶.

Los funcionarios de las municipalidades y las configuraciones burocráticas

Al tomar como referente el modelo de gestión integrada de recursos humanos de Zuvanic e Iacoviello (2010), observamos débiles criterios meritocráticos en Paita²⁷. La Municipalidad cuenta con gran cantidad de empleados, sobre todo, auxiliares y técnicos. En cambio, pese a que la Municipalidad de Morropón es más pequeña, registra un mayor porcentaje de profesionales y técnicos.

Cuadro 2
Empleados ediles en Paita y Morropón según formación, año 2008

Distritos	Total	% Profesionales	% Técnicos	% Auxiliares
Paita	253	21,34	36,36	42,29
Morropón	27	22,22	62,96	14,81

Fuente: Registro Nacional de Municipalidades (2009)

No obstante, el personal de Paita y Morropón tiene tres aspectos en común. Primero, predominan varones de procedencia provincial y local. Segundo, no llegan a cubrir las plazas asignadas en el Cuadro de Asignación Personal. Tercero, el personal calificado es insuficiente²⁸, debido a la falta de recursos económicos para cubrir todas las plazas (Muñiz, 2010, 20 de mayo).

Los funcionarios resaltan una mayor politización en Paita, donde órganos como la Gerencia de Desarrollo Urbano reclutan trabajadores masivamente bajo criterios proselitistas. De este modo, constituye un “cuello de botella”

26. Este punto será retomado más adelante.

27. En dicho modelo, Perú tiene bajo índice de mérito y capacidades funcionales, fuerte politización en la contratación de personal y alto recambio de funcionarios con cada administración (Zuvanic e Iacoviello, 2005, p. 9).

28. Según Renamu (2009), la baja cantidad de profesionales de ambas municipalidades (21% en Paita y 22% en Morropón) se explica por precariedades presupuestales e incluso por déficit tributario, pero también por la interferencia de intereses políticos en los procesos de contratación.

que limita la capacidad de gestión edil²⁹. Esto ocurre en el contexto de una administración pública resistente a regirse por normas de desempeño y mérito –selección por “competencia neutral”–, que prefiere definirse por lealtades políticas.

La LOM de 2003 legaliza la politización en la designación de los cargos directivos, al contemplar la contratación de gerentes, subgerentes y jefes de área bajo la figura de “cargo de confianza” y “designación directa”. De esta manera, centra la eficiencia del proceso de contratación en el arbitrio del alcalde, antes que en mecanismos formales de selección. Además, en contextos donde la escala salarial es crucial para el uso de la burocracia como recurso político, las remuneraciones influyen en la expectativa de trabajar en el sector público³⁰.

El funcionario de confianza es empírico, aprende sobre la marcha. Una vez instalados, los funcionarios del partido electo son capacitados en administración municipal, con cursos de un mes de duración sobre temas relacionados al cargo que ocupan –como inventario de bienes–. Por su parte, la rotación de personal es constante en la administración pública y se vincula a la carencia de mecanismos de promoción de la carrera pública, lo cual genera descontento en los empleados públicos. Paita presentaba problemas marcados (por ejemplo, el cargo de Gerente Municipal había rotado siete veces), hecho que fomenta una serie de discontinuidades en la gestión.

Sin embargo, los criterios que subyacen a las decisiones de gestión no pueden ser solo políticos. La contratación requiere una formación especializada –con jefaturas ocupadas por mérito especialmente, en planeamiento y presupuesto– y profesionales calificados con experiencia en administración pública y autonomía política en las oficinas formuladoras de proyectos.

Los requerimientos de capacitación evidencian la necesidad de contar con una burocracia meritocrática. Según Renamu (2009), la municipalidad de Paita tenía mayores requerimientos de capacitación que Morropón en temas de administración, legislación, gestión, planificación, seguridad ciudadana, tecnología, bibliotecas, turismo, desarrollo, formulación y ejecución de proyectos, y promoción de pequeñas empresas. Entre los años 2007 y 2010, Paita invirtió más dinero en el desarrollo de capacidades: destinó 425 515 soles el año 2007 y 100 000 soles en 2008.

A partir de Zuvanich e Iacoviello (2010), se puede observar que, en Paita, predominan los criterios de lealtad política y beneficio privado, mientras que

29. Entrevista a Gerentes y Subgerentes de Paita, 4 de mayo del 2010.

30. El promedio de ingresos en el sector público regional era de 1329,2 soles; el segundo más alto después del grupo ocupacional de los empleadores, con 1484,2 soles (Ministerio de Trabajo, 2009).

en Morropón hay mayor preocupación por contar con funcionarios calificados. La distinción entre clientela y mérito depende de la habilidad política y la experiencia administrativa de los funcionarios, los cuales desarrollan estrategias para capturar cargos influyentes e importantes, escalar posiciones y “ganarse la confianza” de sus superiores.

Esta politización está restringida por el manejo obligatorio de instrumentos de gestión. Paita contaba con todos –algunos en proceso de actualización–, mientras que Morropón no contaba con Proyecto Estratégico Institucional ni con el Plan Operativo Institucional del año 2010. Ninguna tenía catastro y Paita no contaba con padrón. ¿Hasta qué punto estos instrumentos se aplicaban efectivamente en la gestión de la municipalidad? En el caso de Paita, la priorización de la agenda municipal respondía a demandas populistas para legitimar la gestión edil. Para los funcionarios encargados del presupuesto, varios pedidos no eran viables técnicamente (Muñoz, 2010, 4 de mayo). En esa medida, los instrumentos son un referente. En Morropón, el trabajo de campo evidenció que las obras priorizadas atendían a las demandas de la población, en la medida que, como reconoció una funcionaria, lo que contaba en la gestión edil era “hacer obras que se vean” (Muñoz, 2010, 20 de mayo).

Manejo de presupuesto

Paita y Morropón manejan presupuestos desiguales, acordes al diferenciado tamaño de sus poblaciones y a las heterogéneas realidades de sus municipios. Dado su dinamismo portuario y petrolero, la Municipalidad de Paita obtuvo 30 millones de soles el año 2010 por concepto de canon³¹. Morropón solo percibió 4 millones. A ellos Paita sumó el aporte de 2658 empresas. Morropón solo tenía 458 empresas, cuyo déficit tributario repercutió en la baja recaudación por los altos costos de formalización, la tolerancia a la evasión, la falta de un sistema de fiscalización y sanción y la carencia o caducidad de programas informáticos que sistematicen la información de los ingresos fiscales ediles (Ciudadanos al día, 2004).

Paita atiende a pobladores de bajos ingresos y cuenta con un mayor volumen y densidad demográfica que Morropón, por lo que tuvo un Presupuesto Institucional Modificado (PIM) de más de 60 millones de soles el año 2010 y cerca a 73 millones el 2011. La Municipalidad Distrital de Morropón tuvo apenas 7 millones en los mismos años, aunque Paita tuvo menor avance

31. Paita obtuvo 13 677 046 soles de canon petrolero, 870 085 soles de canon pesquero y 1 301 884 soles de renta de aduanas.

de gasto en 2010 –61% frente a 73% de Morropón– (MEF-Municipalidad de Paita, 2010, mayo).

El presupuesto de las municipalidades se distribuye en varias funciones. A partir de la consideración de actividades y proyectos, en los años 2010 y 2011, la Municipalidad Provincial de Paita destinó un mayor monto en la función de Planeamiento, Gestión y Reserva de Contingencia –PGRC– (con 48% en 2010, y 46% en 2011), seguido de Transporte (16% en 2010, y 11% en 2011). En la Municipalidad Distrital de Morropón, el mayor monto fluctuó entre PGRC (17% en 2010, y 19% en 2011) y Agropecuaria (22% en 2010, y 12% en 2011). De las demás funciones presupuestadas (un total de 15 en Paita, incluyendo Pesca, y 14 en Morropón), Educación³² ocupaba el 6to lugar en el primer caso y el 7mo en el segundo.

Los porcentajes destinados a la función Educación son bajos en ambas municipalidades y sus avances de ejecución muy dispares. Morropón destinó y ejecutó proporcionalmente un mayor porcentaje de su PIM en educación (un aproximado de 2% y 5% en los años 2010 y 2011), en el que avanzó 100% en la ejecución. Paita –con mayor cantidad de presupuesto que Morropón, pero proporcionalmente inferior respecto a su PIM–, no llegó a ejecutar el 40% del presupuesto destinado a educación en el mismo período.

Cuadro 3

Presupuesto Institucional Modificado 2010-2011 en Paita y Morropón (función educación)

Municipalidades	Años	PIM (millones de soles)	Función Educación		% de avance de ejecución en educación
			Total	Ejecución	
Paita (Provincia)	2010	60 588 975	4 441 724	1 723 327	38,8
	2011	72 894 588	4 264 371	1 513 972	35,5
Morropón (Distrito)	2010	7 141 971	154 294	154 293	100
	2011	6 913 670	352 908	352 907	100

Fuente: Elaboración propia sobre la base del Sistema Integrado de Administración Financiera –SIAF– (Muñoz, 2012, 3 de junio).

Hay que añadir que las transferencias del gobierno central a los gobiernos locales se triplicaron entre los años 2000 y 2007 (Mauro, 2007), pero desde el 2008 fueron recortadas. Así, la disminución de transferencias de Foncomun afectó a ambas municipalidades, pero en el caso de Morropón dejaron sin fondos proyectos aprobados en presupuestos anteriores, lo cual

32. Desde el año 2009, el MEF desagrega “educación” de cultura y deporte.

obligó a reformular las prioridades de gasto. Estos imprevistos perjudican la planificación municipal y conminan a los alcaldes a buscar apoyos estatales y privados que les permitan cumplir sus objetivos de gestión. Ello puede realizarse de forma individual –en el caso del alcalde de Paita– o recurriendo a técnicos –en el caso de Morropón– y solicitando al Fondo de Promoción a la Inversión Pública Regional y Local (Foniprel) el financiamiento de estudios de pre-inversión, como en el mejoramiento de la red de alcantarillado del distrito.

La reducción de fondos, la falta de planificación en la priorización y la ejecución de obras bajo criterios politizados están en la base de un necesario fortalecimiento de las capacidades ediles en el manejo de sus presupuestos. Los funcionarios intentan mejorar su capacidad de formular proyectos y la eficacia en la ejecución de sus recursos de inversión, pero aun no desarrollan capacidades relacionadas con la implementación y seguimiento de los proyectos.

Lógicas de gestión edil y actuación en educación

Las lógicas de la gestión edil –es decir, las actuaciones de los funcionarios municipales y los propósitos que orientan sus acciones para responder a los objetivos de su organización– se comprenden en el contexto de transición que experimentan las municipalidades para adecuar su arquitectura organizacional y administrativa a las exigencias del proceso de reforma del Estado y descentralización. Bajo este horizonte, se construye la lógica de la gestión, lo cual da cuenta del sentido que los funcionarios otorgan a su quehacer, en otras palabras, el discurso que elaboran sobre la gestión, la racionalidad que predomina en la gestión edil y sus prioridades de actuación. El examen de estos elementos es la base para analizar el papel que se le asigna a la educación.

Visión edil de la gestión

Nuestra gestión está asociada al desarrollo, estamos tratando de ponernos al nivel moderno. Vamos a la vanguardia, porque estamos cumpliendo con todas las normas legales nacionales (exigidas por el gobierno central) estamos conectados con los sistemas nacionales como el SIAF, son sistemas que a la municipalidad la están modernizando [...] Para lograr esto el presupuesto es limitado. Nos faltan recursos económicos [...] En relación al desarrollo, no tenemos nada que contar. No hay un buen hospital, no hay restaurantes, no hay lugares de recreación, en fin... la

ciudad está sucia, no hay limpieza, existe un desorden vehicular en Paita. (Muñoz, 2010, 6 de mayo)

En esta cita, se observa cómo el alcalde de Paita enuncia su posición sobre la gestión municipal como una actividad inmersa en un proyecto de modernidad y desarrollo para su localidad. Esta noción de modernidad es mirada desde el aspecto normativo y el ordenamiento jurídico y en un afán de integrarse a sistemas de administración pública nacionales, más que a un enfoque de transformación urbanística y de desarrollo económico, tecnológico, cultural y social de su localidad.

Asimismo, se observa que, cuando argumenta sobre el desarrollo, este se define desde las carencias que identifica en su localidad. El alcalde reiteradamente señala: “No hay restaurantes, no hay lugares de recreación, no hay limpieza”. En esta visión, no hay una elaboración conceptual sobre el desarrollo ni una vinculación con el diseño de alternativas asociadas a las potencialidades de la localidad. Peor aún, el alcalde considera a la población migrante como la causa de estos problemas, a lo que añade que no tienen preocupación por cuidar y educar a sus hijos: “Más aún cuando una ciudad está en crecimiento poblacional, se ve con mayor nitidez la necesidad de educar a los niños [...]. Tenemos que atender a ellos, porque no se preocupan de sus niños” (Muñoz, 2010, 6 de mayo).

Este discurso se identifica con una visión “patriarcal” que no reconoce ciudadanos, solo menores de edad que hay que cuidar. Por su parte, los funcionarios ediles entrevistados manifestaron conocer la misión de la municipalidad, vinculada a la calidad del servicio y el desarrollo humano, pero expresaron visiones fragmentadas sobre los problemas de Paita.

Uno de los elementos comunes en el discurso de los funcionarios en Paita es mejorar la recaudación tributaria, y a ello se dirige el discurso de ciudades educadoras: formar “ciudadanos con conciencia tributaria”. También, señalaron que la burocracia estaba politizada y carecía de profesionales, por lo que primaban los criterios políticos en las decisiones, aunque los criterios del personal técnico se orientaran a “lo que tiene que ejecutarse” (Muñoz, 2010, 4 de mayo).

Por este motivo, algunos funcionarios entrevistados consideraron que las iniciativas de modernización edil conviven e incluso sirven a usos patrimonialistas y clientelares de los recursos públicos. Esta situación es particularmente problemática en cuanto al presupuesto participativo, “Porque por ser participativo a veces deja de lado los objetivos y las metas que ya están encaminadas. De repente se va a una reunión y surgen proyectos o pedidos que técnicamente no son viables [...] y, a veces, hay que adaptar esas cosas para que se cumpla con la población” (Muñoz, 2010, 4 de mayo).

Es decir, se cumple formalmente con las demandas de participación, desde una relación tutelar entre los pobladores y la autoridad edil. Así, el clientelismo subyacente difiere del criterio técnico y se impone a él. Esto transcurre en un clima organizacional que ensalza el logro de la reorganización administrativa, pero que no se preocupa por construir un sentido colectivo de la gestión. De hecho, muchos funcionarios no lograron explicitar (salvo el personal técnico, que aludió al modelo gerencial) en qué consistía la gestión edil ni qué modelo ejercía la municipalidad.

Por su parte, en el discurso del alcalde de Morropón se concibe la gestión asociada a un enfoque que, sin ser gerencialista, se guía por objetivos propuestos, con una impronta pragmática, que se orienta a metas realistas. Ello no se encuentra comprometido con cambios drásticos en la organización edil, sino en función de los recursos disponibles y de su uso para el logro del desarrollo rural, sin descuidar por ello el ámbito urbano: “Yo creo que cualquier gestión se fundamenta en [...] mejorar la calidad de vida de la gente, disminuir los niveles de pobreza [...]. Pasa por mejorar la calidad educativa, mejorar la calidad de salud, elevar los niveles de productividad [...] que la gente mejore los ingresos, su renta, mejorar la ciudad” (Muñoz, 2010, 19 de mayo).

Asimismo, el alcalde de Morropón define su gestión como un modelo alternativo, puesto que incentiva la concertación y participación de la población en la definición de las prioridades y en el uso eficiente y transparente de los recursos disponibles. Lo denomina “Alternativo porque es una gestión que concerta, que transparenta las cosas, que utiliza todos los mecanismos de participación para que los ciudadanos puedan tomar decisiones, y diría que es una gestión hasta cierto punto [...] eficaz, porque nos caracterizamos por hacer más obras con menos plata” (Muñoz, 2010, 19 de mayo).

En esta línea, la actuación del alcalde se orientaba por una gestión promotora del desarrollo agrario. Este interés no solo era resultado de una identificación personal, puesto que él se dedica a la producción agropecuaria, sino que es acorde a su modelo de gestión en el que el desarrollo del campo es central. Respecto a ello, esta autoridad afirma: “Nosotros priorizamos el tema de reconversión agraria y productiva [...] Luego priorizamos [...] mejorar el espacio urbano [...] La idea es que la gente no entre y salga, la idea es que la gente se quede [...] Hay que hacer atractiva a la ciudad” (Muñoz, 2010, 19 de mayo).

Cabe destacar que esta visión de desarrollo se corresponde con lo que indica el Plan Estratégico de la Municipalidad, que explicita el reconocimiento del distrito como “centro comercial y de servicios para el Corredor Andino Central” (Municipalidad Distrital de Morropón, 2009, p. 25), en el marco

de una apuesta de desarrollo local. En esta visión, los servicios educativos y de salud “se rigen por criterios de calidad, inclusión, integridad y equidad” (Municipalidad Distrital de Morropón, 2009, p. 25), donde un gobierno local “democrático, eficiente y transparente, garantiza la participación activa de los ciudadanos en la gestión local y en sus organizaciones” (Municipalidad Distrital de Morropón, 2009, p. 25).

Esta apuesta por la participación responde a una tradición organizativa rural, revalorada como expresión de ciudadanía, pues en esta localidad se han desarrollado mecanismos de participación y de presupuesto participativo antes de que saliera el dispositivo normativo (Muñoz, 2010, 19 de mayo). Cabe resaltar finalmente que el alcalde de Morropón, en su calidad de presidente de la Red de Municipalidades Rurales (Remurpe), opinaba que la participación y la vigilancia eran un logro definitivo e irreversible de la descentralización (Muñoz, 2010, 19 de mayo).

Modalidades de la actuación edil

Las municipalidades manejan estrategias diferenciadas de actuación. Si bien en los dos casos se ha identificado la existencia de burocracias híbridas, en la gestión edil de Paita, es notoria la influencia partidaria en la implementación de un modelo gerencial y en las adecuaciones individuales de su burocracia. Es decir, los funcionarios no asumen un proyecto en común, trabajan intentando adecuarse a un modelo gerencial que termina siendo muy formal, apegado a los procedimientos. Como se ha visto, prima la arbitrariedad partidaria.

En el caso de Morropón, la actuación edil se orienta por el pragmatismo en la gestión. Esta establece una actitud crítica y de cierta distancia con el modelo gerencial, sentido como una imposición. En esta gestión, se mantiene la estructura organizacional sobre la base de modelo que responda mejor a las necesidades de desarrollo local. Asimismo, la apuesta edil es desarrollar el agro, pero no se reduce a este objetivo, sino a cumplir con las exigencias de la población: resolver problemas vinculados a la urbanización, electrificación y el servicio de agua potable.

Prioridades y lugar de la educación en la gestión edil

Como se señaló en el manejo del presupuesto, la educación no es la principal prioridad en los casos estudiados. Así, la Municipalidad de Paita priorizó su atención al desarrollo urbano: destinó 18,37% del presupuesto municipal a la construcción, mantenimiento y rehabilitación de la infraestructura vial, entre

otras actividades. También, invirtió en orden público y seguridad pública, e implementó el servicio de serenazgo. En servicios sociales, efectuó labores de construcción, mejoramiento y equipamiento de puestos de salud, y acciones variopintas en educación, que incluían apoyo a Pronoeis y bibliotecas.

En el caso de Morropón, la Municipalidad no registraba gastos ejecutados en el rubro servicios, pero había distribuido sus gastos en todas sus funciones y destinado mayores presupuestos a agropecuaria, planeamiento y transporte (Sistema Integrado de Administración Financiera, 2012, 3 de junio). Sus prioridades de gestión se enmarcan en iniciativas productivistas, como la reconversión de cultivos en el Plan de Desarrollo Concertado, y el avance en el Planeamiento Territorial y la Zonificación Económica Ecológica. El proyecto de ludotecas, orientado al nivel inicial, constituye una iniciativa municipal en educación derivada del presupuesto participativo. La Municipalidad brinda apoyo, y el trabajo lo ejercen los Grupos de Interaprendizaje y población voluntaria capacitada.

En ambas municipalidades, las prioridades reseñadas evidencian diferentes capacidades de gestión y de canales de priorización que deben corresponderse con las visiones ediles de la gestión, donde la capacidad de influencia de los cuadros técnicos es restringida. En el caso de Paita, las condiciones —el contar con una mayor inversión privada y recursos— favorecen una apuesta por desarrollar y urbanizar la localidad, sin mayor preocupación por el plano participativo. En cambio, en Morropón la satisfacción de los servicios básicos aparece como una prioridad que va de la mano con la construcción de una propuesta de desarrollo productivo que convoca a la participación local. Un aspecto que llama la atención en ambos casos (como síntoma del lugar que ocupa la educación en la gestión) es el desconocimiento de los alcaldes y varios funcionarios ediles sobre los resultados de los rendimientos estudiantiles en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) aplicada por el Ministerio de Educación el 2010.

Y entonces, ¿qué hacen las municipalidades en educación?

Al momento de la investigación, las municipalidades estudiadas realizaban actividades de apoyo acordes con las funciones y competencias que designa la LOM en educación —sobre todo, en obras de infraestructura—, pero también realizaban tareas que no considera la ley, pero que son asumidas hace décadas por la municipalidades, como la contratación por la municipalidad de Paita de promotoras en los Programas No Escolarizados de Inicial (Pronoeis). En el caso de la Municipalidad de Morropón, el trabajo en la infancia se centró en la creación de ludotecas y el fomento a la estimulación temprana.

Respecto al tema estrictamente educativo, la infancia fue señalada por ambas gestiones ediles como prioritaria por su vinculación con el desarrollo de la localidad. Desde esta perspectiva, desde la Municipalidad de Morropón, se buscaba fondos para responder a estas necesidades dentro de los parámetros presupuestarios decididos centralizadamente.

Por su parte, en la Municipalidad de Paita, las funciones en educación son responsabilidad de la Subgerencia de Educación, Cultura y Deportes, cuyo objetivo es mejorar el nivel y la calidad del servicio educativo. Las funciones asumidas por la Subgerencia consisten en apoyar variados programas (Pronoeis, celebraciones cívicas, alfabetización) y a las bibliotecas municipales; brindar labores de mantenimiento y conservación de instituciones educativas (con la construcción de aulas y cercos perimétricos, vía requerimiento de las Apafa o de los Comités de Aulas); contratar docentes de secundaria, entre otras.

Cabe resaltar que Paita pidió participar en el Plan Piloto de Municipalización de Gestión de la Educación (Ppmge) en el año 2008, mediante una solicitud a la Oficina de Coordinación Regional del Ministerio de Educación. La decisión no fue consultada con el Gobierno Regional, sino que partió de un acuerdo del Consejo Municipal, y fue impulsada por uno de los asesores del alcalde, miembro influyente de su partido con amplia trayectoria en el sector educativo y la administración pública. Dicho asesor fue nombrado Secretario Técnico del mencionado Plan Piloto. En su discurso, este funcionario sostenía que la municipalización mejoraría la calidad del servicio educativo y lograría la autonomía administrativa de Paita, puesto que dependía de la UGEL ejecutora de Sullana.

La implementación del Ppmge en Paita, a través de la creación del Consejo Educativo Municipal (CEM) y de la Secretaria Técnica (ST), conllevó a una discusión sobre el papel de las UGEL y de la Subgerencia de Educación. Para el Secretario Técnico, las UGEL debían ser instancias normativas; en cambio, propuso convertir la ST en Gerencia Municipal, con lo cual se vinculó estrechamente la relación directa con el alcalde. Como Secretario Técnico, su primera medida fue racionalizar el personal.

El CEM se instaló el 13 de mayo de 2009 con 22 miembros representantes de 24 instituciones educativas de Paita, elegidos por criterio del Secretario Técnico y no a través de los Conei (instancias de participación que no funcionan en la práctica). La lógica clientelar, sumada a la alta valoración de los procedimientos y al cumplimiento de metas inmediatas antes que institucionales, permea la experiencia del Ppmge. Así, el CEM de Paita contaba con todos los instrumentos de gestión y venía trabajando en cuatro comisiones de trabajo (pedagógica, administrativa, institucional y de planificación, y fortale-

cimiento de capacidades). Sin embargo, con excepción del Secretario Técnico, los miembros del CEM que entrevistamos no solo desconocían la finalidad y normatividad del Ppmge (Muñoz, 2010, 5 de mayo), sino incluso el resultado de la ECE del distrito. Además, puesto que varias de las acciones atribuidas al CEM Paita ya eran asumidas por la Municipalidad (como la capacitación a promotoras de Pronoeis), el CEM pretendió elaborar un diagnóstico para el Proyecto Educativo Local (PEL). Para ello, contrató un consultor externo y no como resultado del trabajo del CEM o de los actores locales. Este documento sería la base para elaborar el PEL que la descentración educativa asigna indistintamente a la UGEL y al Gobierno local.

En Morropón, encontramos otra estrategia frente a la gestión de la educación. En principio, ya en su Plan Estratégico de Desarrollo, la Municipalidad asignó importancia a la revaloración cultural local, vía la diversificación curricular (Municipalidad Distrital de Morropón, 2009, p. 34). Con ello, asumía como tarea dirigir y centralizar las acciones educativas de manera consensuada, a través de la construcción de un “Proyecto Educativo Distrital”. A diferencia de Paita, la cooperación canadiense incidió en la visibilización del tema educativo y en la importancia al PEL. La presencia del Programa de Mejoramiento de la Educación Básica (Promeb) –a través de la elaboración de un Proyecto de Inversión Pública, y su posterior implementación– ha contribuido en que la educación sea un tema de agenda explícito en el Gobierno local. Sin embargo, el PIP Morropón surgió como una demanda del Gobierno regional, y no como resultado de un diagnóstico de necesidades del Gobierno local.

Previsto para 3 años, y con un financiamiento de s/. 5 793 210 que beneficiaría a 3432 estudiantes y 185 docentes, el PIP fue declarado viable en mayo de 2009. Este proyecto sigue un modelo gerencial y, originalmente, estipulaba que el Gobierno local debía participar en la Gerencia Política (instancia conformada por el Presidente Regional, el Vice-presidente regional, el Gerente de Desarrollo Social, el Director Regional de Educación y el alcalde distrital). Sin embargo, como detallamos más adelante, el Gobierno local no ha tenido mayor participación ni decisión en el PIP. De hecho, Morropón fue seleccionada por el presidente regional, por ser oriundo del distrito.

En buena cuenta, y pese a compartir un origen similar (ser productos de una decisión arbitraria y no técnica), las experiencias ediles en estos proyectos de gestión que involucran la mejora de la educación han seguido caminos muy diferenciados, con múltiples trabas a escala intergubernamental. Así, en Paita, el problema más difícil para implementar el Ppmge fue la lentitud de la transferencia administrativa, lo cual coincidió con lo observado a nivel nacional por la Defensoría del Pueblo (2009). De acuerdo al Secretario Técnico, la resistencia

al cambio por parte de los funcionarios del sector educación y del Gobierno Regional explicaba el retraso en la transferencia del acervo de bienes y archivo. Finalmente, en junio de 2010, se declaró apta a la Municipalidad de Paita para asumir la transferencia, pero ello se programó para el año 2011, fecha en que el Gobierno Central entrante desmanteló la municipalización.

Lo cierto es que las desavenencias partidarias y personales entre autoridades y funcionarios del Gobierno Regional –con su negativa a acelerar procedimientos de tipo administrativo–, terminan alterando y/o desbaratando cualquier intento de planificación de actividades y presupuestos. Además, el trabajo intergubernamental anduvo desarticulado desde el principio, puesto que la Municipalidad de Paita no coordinó con el Gobierno Regional y saltó a negociar directamente con el nivel central, con un CEM activo en efectuar labores de difusión periódica de sus actividades.

En Morropón, la estructura del PIP incluía al alcalde en la toma de decisiones gerenciales, pero en la práctica el Gobierno Regional prescindió de él y lo derivó al Consejo Distrital y no de la Gerencia Política. Esta medida excluyó a la Municipalidad de las decisiones políticas a escala intergubernamental, pese a que la representación edil estuvo involucrada desde el inicio del proyecto y a que la Municipalidad otorgó un local para el funcionamiento del equipo técnico del PIP, compuesto por coordinadores y acompañantes pedagógicos. Al no delimitarse claramente las funciones del Gobierno Regional respecto a la asesoría técnica y la ejecución que competía al Estado, en Morropón, se percibió al PIP como un instrumento del Gobierno Regional. Esta apreciación exteriorizaba la disconformidad frente al proceder de los responsables políticos del PIP.

En noviembre de 2011, el PIP Morropón había avanzado apenas un 36,6% (SIAF-SP), con lo cual evidenciaba una baja capacidad de gestión. Ello se justificó por la demora de más de un año entre la aprobación y la ejecución presupuestal (Morropón dependía, entonces, de la subregión Morropón-Huancabamba), así como por la débil institucionalidad regional y la fuerte politización del sector, que exponía intereses encontrados y rivalidades de variado tipo entre los funcionarios. Con las elecciones regionales para el período 2011-2014, el PIP entró en reorganización. Así, la administración regional entrante cambió a todo el equipo técnico del PIP, pero no estableció una transferencia ordenada con los nuevos integrantes (Muñoz, 2011, 7 de julio). Para el nuevo Coordinador General, todos quieren que el PIP funcione, pero la presión por controlar los recursos ha incrementado los desfases entre el Comité Técnico y la Unidad Ejecutora subregión Morropón-Huancabamba.

Estas trabas y tensiones ponen a discusión el tema de las funciones y competencias que deben y que pueden asumir las municipalidades. Un nudo

especialmente problemático en ambos casos –que evidencia los desfases entre la visión y la priorización de lo educativo– se encuentra en el cumplimiento de la función correspondiente al diseño e implementación del Proyecto Educativo Local (PEL). En Paita, el Secretario Técnico nos señaló, en una entrevista efectuada en mayo de 2010, que el CEM y unos especialistas de la UGEL habían iniciado su elaboración y, para concluirlo, requerían un experto externo. No supimos más del proceso hasta que, en agosto de 2012, se encontró en internet un documento elaborado por el CEM y la ST de Paita. Fechado el 2009, este contiene un diagnóstico distrital con objetivos y estrategias a favor de la municipalización de la gestión educativa.

En Morropón, la instancia que normativamente debe dirigir la construcción participativa del PEL (el Copale) no funcionaba. La Municipalidad conformó una Comisión de Elaboración de un PEL que se complementaría al Plan de Desarrollo Concertado (Muñoz, 2010, 13 de mayo), pero la iniciativa no terminó de concretarse. Desde 2011, en el marco del PIP y con la participación del Consejero Regional en Educación se ha retomado el desarrollo del PEL, para lo cual se ha contado con la colaboración de un consultor externo.

Conclusiones

La investigación realizada muestra que las municipalidades atraviesan por un proceso de transición a una gestión de tipo gerencial, en correspondencia con la nueva arquitectura institucional y organizativa exigida por la descentralización. Sin embargo, en las organizaciones ediles, el modelo de administración burocrática aún no se llega a consolidar. El cambio al modelo gerencial no proviene de las dinámicas y demandas locales, sino que es impuesto por el gobierno central de manera uniforme, como parte de la modernización y reforma estatal. Así, observamos contradicciones entre las exigencias e incentivos para asumir el gerencialismo, que son respondidas con diferentes estrategias ediles. En el caso de Paita, se observa una adecuación; mientras, en Morropón, se opta por un modelo más autónomo.

En los discursos de los alcaldes, no se visibiliza que la gestión pública constituya un ciclo de actividades correspondientes a la planeación estratégica, la formulación presupuestaria y la programación, ejecución, monitoreo y evaluación pertinente de las acciones públicas. Sin embargo, el discurso del alcalde de Morropón concibe la gestión bajo un enfoque que se guía por los objetivos propuestos. Este es más pragmático, orientado al logro de objetivos realistas y se plantea en función de los recursos disponibles en una perspectiva de desarrollo del campo y la ciudad. En su definición, este

sería un modelo alternativo, que incentiva la concertación y participación ciudadana en la definición de las prioridades y el uso eficiente y transparente de sus recursos.

A partir de esto y tomando en cuenta que existe una gran heterogeneidad de municipalidades, que tienen poca vida como instancias democráticas y con burocracias insuficientemente preparadas para brindar servicios públicos, se requiere profundizar en la tipología de la gestión educativa realizada por Grade (Arregui y Valdivia, 2009). Para ello, debe considerarse la importancia del análisis de la gestión edil para comprender el rol de las municipalidades en la educación. Los entornos organizacionales y las lógicas ediles estudiadas dan cuenta de que no es posible tener una mirada en educación sin conocer el funcionamiento de estas organizaciones.

Históricamente, las municipalidades realizan múltiples actividades en educación, que pueden coincidir o desbordar sus funciones normativamente asignadas. Los casos analizados muestran la realización efectiva de un conjunto de actividades en educación, principalmente, dirigidas a la infancia. Sin embargo, la educación no constituye una de las prioridades de la gestión edil, como se evidencia en su baja asignación y ejecución presupuestal frente al resto de funciones ediles. Respecto a las competencias que podrían asumir las municipalidades, la infancia es sin lugar a dudas la que le correspondería, siempre que esté acompañada de asistencia técnica. Es más, en el trabajo con la infancia, se concreta la intersectorialidad. Asimismo, la infraestructura y el mantenimiento escolar son también competencias que podrían continuar asumiendo.

Llama la atención que las iniciativas de gestión educativa que se implementaron en las municipalidades estudiadas –como es el caso del Ppmge en Paita y el PIP en Morropón– han incidido de manera desigual y discontinua en la priorización de cada gestión edil en el tema educativo, así como evidencian diferentes condiciones para el desarrollo de una gestión participativa. Es el caso de Morropón, en donde la participación es un elemento que caracteriza la gestión edil, el alcalde no estaba comprometido en liderar el desarrollo educativo, pese a tener una representación en la Gerencia Política. Su actuación se limitó a acciones puntuales y de logística en un contexto donde el PIP es controlado por el Gobierno Regional y ejecutado por un equipo que funciona de manera paralela, sin contar con mecanismos de coordinación intergubernamental. Otra era la situación de la Municipalidad de Paita, en la cual la experiencia del Ppmge estaba circunscrita a determinados grupos e intereses de la gestión edil, y no presentaba legitimidad social para funcionar.

Un aspecto que cabe destacar es que la presencia de lógicas diferenciadas –burocracias híbridas– y la politización superpuesta a la implementación

del modelo gerencial atraviesan las intervenciones ediles en la educación. En las administraciones ediles de Paita y Morropón, predomina la hibridación, es decir, la mezcla de criterios clientelares y meritocráticos en su entorno organizacional. Esta hibridación incide en sus experiencias de gestión educativa y constituye así “sistemas de restricciones específicos” (Crozier y Friedberg, 1990). Estos últimos, hay que anotar, condicionan el accionar organizado de los funcionarios; o más precisamente, sus lógicas de entender y ejercer la gestión.

Las experiencias recogidas constituyen casos que muestran lo complejo y problemático que resulta asumir la gestión educativa en el nivel local. Habría que preguntarse qué pueden hacer los gobiernos locales, si con los PIP podrían hacer algo, qué lugar ocuparon los proyectos en educación en gestiones anteriores, si los asumen las nuevas gestiones y a qué se debe la no sostenibilidad de muchos. Si bien los casos de Paita y Morropón se originaron como proyectos propios, con poca articulación con las UGEL (a diferencia de casos como Julcán), su sostenibilidad es política. Es decir, con el cambio de gobierno todo vuelve a fojas cero.

La tarea pendiente, entonces, sería identificar y fortalecer gobiernos locales que garanticen la sostenibilidad de proyectos de gestión educativa. La participación no es espontánea, requiere incidencia política y condiciones de gobierno que aseguren una adecuada priorización de proyectos de desarrollo de mediano y largo alcance. Pasa también por descentralizar el poder del MEF, permitiendo mayor autonomía y posibilitando la articulación intergubernamental e intersectorial. Estos casos no son generalizables, pero sirven para ver qué están haciendo las municipalidades en educación. Se requiere conocer que cuál es la trayectoria de la gestión local educativa, e integrar las experiencias a los procesos macro de construcción de una institucionalidad descentralizada y democrática. En Piura, por ejemplo, analizar experiencias como La Arena o La Matanza puede renovar la mirada sobre lo que las municipalidades pueden lograr al asumir la gestión local de la educación bajo condiciones adecuadas.

Referencias

- Arregui, P. y Valdivia, N. (2009). Estudio sobre gobiernos subnacionales y gestión educativa. Informe final. Lima: Grade.
- Cabrero, E. (1998). Estudio introductorio. En B. Bozeman (Coord.), *La Gestión Pública. Su situación actual*. México: FCE, Cncp, UAT.
- Ciudadanos al día (2004). Eficiencia en la recaudación Municipal: El Caso de los SATs. Recuperado de http://www.ciudadanosaldia.org/informes/repositorio/i35/InformeCAD_35_Eficiencia_SATs_20Dic04_1215h.pdf
- Cornejo, R. et al. (2006). *Perspectivas de la descentralización educativa en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación, Viceministro de Gestión Institucional, Oficina de Coordinación y Supervisión Regional.
- Cotler, J. et al. (2009). *Poder y cambio en las regiones*. Lima: IEP, PNUD.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza Editorial Mejicana.
- Cuenca, R. (2008). Capítulo 5. Educación. En R. Barrantes et al., *La investigación económica y social en el Perú (127.169)*. Lima: CIES.
- Chirinos, L. (2012). *Estado de las políticas de descentralización educativa*. Documento de trabajo. Lima: Usaid/PERU/ SUMA.
- Consejo Educativo Municipal-CEM Paita (2009). *Proyecto Educativo Local 2010-2015. Educación con calidad y participativa*, Paita.
- Defensoría del Pueblo (2009). *Primera supervisión del Plan de Municipalización de la Gestión Educativa: aportes para su implementación*. Informe 148. Lima: Serie Informes Defensoriales.
- Díaz, H., Valdivia, N. y Lajo, R. (2006). *El rol de los niveles intermedios en el gobierno de las escuelas: su incidencia en el logro de la equidad*. Informe de investigación. Lima: Grade.
- Di Gropello, E. (2004). *La descentralización de la educación y las relaciones de rendición de cuentas en los países latinoamericanos*. Washington D.C.: Preal.
- Gargurevich, J.L. (2010). *Innovaciones educativas + prácticas de gobernanza + modelo de gestión en el distrito de Cuñumbuqui = Una experiencia de descentralización local de la educación (tesis de maestría no publicada)*. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Gobierno Regional de Piura (2010). Expediente Técnico “Mejoramiento de los logros básicos de aprendizaje de los niños y niñas de los seis primeros ciclos de la educación básica regular en el distrito de Morropón.

- Gonzales de Olarte, E. (2003). Descentralización para el desarrollo humano en el Perú. Lima: Cuadernos PNUD, serie Desarrollo Humano, 4.
- González, N., Eguren, M. y De Belaúnde, C. (2010). El Estado y la burocracia de los organismos intermedios del sector educación: un acercamiento desde los funcionarios. El Estado de la educación. Estudios sobre políticas, programas y burocracias del sector. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Iguñiz, M. (2008). Descentralización del sistema educativo. Lima: Tarea.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2007). XI Censo de Población y VI de Vivienda. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- _____ (2009). Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG). Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- _____ (2011). Piura. Compendio Estadístico 2011. Piura: ODEI.
- Ley de Bases de la Descentralización, L.D.B. 27783 (2002)
- Ley General de Educación, L.G.E. 28044 (2003)
- Ley Orgánica de Municipalidades, L.O.M. 27972 (2003)
- Mauro, R. (2007). Transferencias a los gobiernos locales. Una mirada a las fuentes de su desigualdad. Mpra, Paper No. 6593. Recuperado de <http://mpa.ub.uni-muenchen.de/6593/>
- Ministerio de Economía y Finanzas ((2010, 2011, 2012), Portal de Transparencia Económica . Seguimiento de la Ejecución presupuestal. http://www.mef.gob.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=424&Itemid=100931&lang=es
- Ministerio de Educación (2007). Resolución Ministerial 0031-2007-ED. Plan de Municipalización de la Gestión Educativa y Lineamientos del Plan Piloto 2007. Concepción teórica del Plan Piloto de Municipalización de la Gestión Educativa. Lima.
- _____ (2009). Plan Piloto 2007-2008, Evaluación. Lima: Ministerio de Educación, Vice Ministerio de Gestión Institucional, OCR.
- Ministerio de Trabajo (2009). Estadísticas Laborales. Lima: Programa de estadísticas y estudios laborales (PEEL)
- Molina, R. (2010). Experiencias de Reforma Institucional en Gobiernos Regionales. Estudio de Casos. Lima: Usaid/PERU/ProDescentralización. Lima: Comisión de Descentralización, Regionalización, Gobiernos Locales y Modernización de la Gestión del Estado del Congreso de la República.

- Municipalidad Distrital de Morropón (2006). Plan de Ordenamiento territorial 2006 – 2016.
- _____ (2009). Plan Estratégico de Desarrollo 2010-2018.
- Municipalidad Provincial de Paita (2009). Manual de Organización y Funciones de la Gerencia de Desarrollo Social, Libro XIV.
- _____ (2010). Plan de desarrollo urbano. Documento de la Municipalidad Provincial de Paita
- Muñoz, F. (2010, 4 de mayo). Entrevista a Gerente y Subgerente de Planeamiento y Presupuesto de la Municipalidad de Paita (Entrevista). Piura.
- _____ (2010, 5 de mayo). Entrevista grupal a los miembros del CEM Paita (Entrevista). Piura.
- _____ (2010, 6 de mayo). Entrevista al alcalde de Paita (Entrevista). Piura.
- _____ (2010, 13 de mayo). Entrevista a regidor de la Municipalidad de Morropón (miembro del Equipo de elaboración del PEL) (Entrevista). Piura.
- _____ (2010, 16 de mayo). Entrevista Gerente de Desarrollo Social del GR Piura (Entrevista). Piura.
- _____ (2010, 19 de mayo). Entrevista al alcalde de Morropón (Entrevista). Piura.
- _____ (2010, 20 de mayo). Entrevista a la Jefa de Planeamiento y Presupuesto de Morropón (Entrevista). Piura.
- _____ (2011, 7 de julio). Entrevista al asesor de la Vicepresidencia del GR de Piura (Entrevista). Piura.
- Muñoz, F. y Flores, M. (2007). Notas para el estudio de la movilidad social y estratificación en el Perú: el caso de los funcionarios públicos del sector educación. En O. Plaza (Coord.), Clases sociales en el Perú. Visiones y trayectorias. Lima: PUCP, Cisepa.
- Muñoz, F., Cuenca, R. y Andrade, P. (2007). Descentralización de la educación y municipalidades. Una mirada a lo actuado. Lima: Foro Educativo.
- Muñoz, P. (2005). El diseño institucional municipal 1980-2004 y sus implicancias para las zonas rurales. Lima: SER.
- North, D.C. (1993 [1990]). Instituciones, cambio institucional y desempeño económico. México: FCE.

- Nugent, G. (2010). El orden tutelar: Sobre las formas de autoridad en América Latina. –Lima: DESCO: CLACSO.
- Prats, J. (2005). De la burocracia al management, del management a la gobernanza. Las transformaciones de las administraciones públicas de nuestro tiempo. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Promeb (2010). Balance Participativo del Proyecto de Inversión Pública “Mejoramiento de los logros básicos de aprendizaje de los niños y las niñas de los seis primeros ciclos de la educación básica regular en el distrito de Morropón”. Informe realizado a solicitud de la Gerencia de Desarrollo Social.
- Registro Nacional de Municipalidades (2009). Estadísticas Municipales. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Remy, M.I. (2005). Los gobiernos locales en el Perú: entre el entusiasmo democrático y el deterioro de la representación política. En V. Vich (Ed.), El Estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ríos Morales, N. (Ed.) (2008). Cuadernos para la gestión municipal. Lima: Instituto de Estudios Peruanos -FIP.
- Sanz, Muñoz y Canchaya (2010). Indicadores educativos por departamento: Piura. Lima: ACDI.
- Stake, E. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2011). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes. Lima: Ministerio de Educación.
- Sistema Integrado de Administración Financiera (2012, 3 de junio). Consulta amigable. Consulta de Ejecución del Gasto. Transparencia económica Perú. Recuperado de <http://ofi.mef.gob.pe/transparencia/Navegador/default.aspx>
- Usaid y Perú Pro descentralización (2010). Proceso de Descentralización 2009. Balance y Agenda crítica.
- _____ (2011). Proceso de Descentralización. Balance y Agenda a julio de 2011.
- Valdivia, N. (2010). La descentralización educativa en Piura: La experiencia de la municipalización de la educación en Paita. Lima: Foro Educativo.
- Vásquez, T. y Oliart, P. (2007). La descentralización educativa 1996-2001. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Vargas, J. (2010). En los intersticios de la política de la descentralización. Direcciones Regionales de Educación y Proyectos Educativos Regionales en

- Ayacucho y Huancavelica. En M. Tanaka (Ed.), *El Estado, viejo desconocido. Visiones del Estado en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Velásquez, F. (2010). *Planeamiento territorial en Colombia: contexto, trayectoria y experiencias*. Cuadernos Descentralistas (25). Lima: Grupo Propuesta Ciudadana.
- Weber, M. (2008 [1922]). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE.
- Zuñanic, L. e Iacoviello, M. (2005). *El rol de la burocracia en el proceso de elaboración de políticas en América Latina*. Washington: BID, Mimeo.
- _____ (2010). *La burocracia en América Latina*. En ICAP, *Revista Centroamericana de Administración Pública*.

La subjetividad de los docentes de ciencias en la evaluación de los aprendizajes

Osbaldo Turpo Gebera

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Recibido 21.06.12
Revisado 29.09.12
Aprobado 10.10.12

La subjetividad de los docentes de ciencias en la evaluación de los aprendizajes

Resumen

La subjetividad de los docentes de ciencias sobre sus pensamientos y acciones evaluativas se evidencia a través del reconocimiento de los posicionamientos asumidos. Los profesores de ciencia, en ese discursar, revelan un estado de confusión terminológica y explicativa sobre los marcos interpretativos que fundamentan sus concepciones y prácticas evaluativas, las cuales se manifiestan como tradicionales e innovadoras, sin mayor distinción. Estas intervenciones docentes expresan la escasa efectividad de los procesos de capacitación docente en los cambios promovidos, y generan, por el contrario, una serie de desconciertos en la toma de decisiones pedagógicas.

Palabras claves: Evaluación del aprendizaje, didáctica de las ciencias, perspectivas evaluativas, subjetividad docente

Subjective science teachers in the evaluation of learning

Abstract

The subjectivity of science teachers about their thoughts and actions are evaluative evidence through the recognition of the positions assumed. Science teachers, in this discourse, reveal a state of confusion over terminology and explanatory interpretive frameworks that support their views and assessment practices, which appear as traditional and innovative, without further distinction. These interventions teachers express the reduced effectiveness of the processes of teacher training in the changes promoted, generating, on the contrary, a series of embarrassments in making pedagogical decisions.

Keywords: Assessment of learning, didactic of science, evaluative perspectives, teacher subjectivity

Introducción

La evaluación educativa constituye una de las temáticas que motiva mayor debate en el escenario social, tanto o más que el centrado en la cobertura y acceso a la educación básica. Esto no significa una desviación, sino que resalta la preponderancia adquirida por uno de los componentes de la ansiada calidad educativa. De este modo, suscita profundas controversias por sus implicancias en los resultados educativos, al determinar el “grado de eficacia de los sistemas educativos, y [...] demostrar en qué medida han sido logrados los objetivos educativos” (Llece, 2008).

Investigar sobre este devenir de la evaluación, es hurgar en el qué, cómo, dónde, cuándo y por qué ocurre. Ello se realiza desde la subjetividad, es decir, a partir de los discursos docentes sobre sus posicionamientos epistémicos y pedagógicos.

Efectivizar esta propuesta implica reducir el foco de atención a las interpretaciones de los docentes de educación secundaria en ciencias sobre los procesos seguidos al evaluar los aprendizajes; esto es, al discriminar, valorar, criticar, opinar, decidir, enjuiciar entre lo que piensan que tiene un valor en sí y lo que carece de él.

Desde esa perspectiva, la subjetividad delata su posicionamiento sobre los constructos evaluativos y revela un quehacer socioprofesional devenido del “supuesto de que los compromisos epistemológicos de los profesores inciden en su práctica docente” (López, Rodríguez y Bonilla, 2004). Ello ocurre como efecto subjetivo, contextualizado y afectado por la pluralidad de contingencias individuales, cognoscitivas y perceptivas sobre la calidad y el sentido otorgado por los actores clave (Contreras y Arbesú, 2008).

La investigación realizada se aproxima a la interioridad de los profesores de ciencias, y –al interpretar lo que dicen y hacen desde sus discursos sobre la evaluación del aprendizaje– exterioriza los entornos de valoración que intervienen en la “modelación” de sus marcos interpretativos. En tal intención, se sostiene que los docentes de ciencias mantienen y/o conservan representaciones rutinarias sobre la evaluación del aprendizaje. Estas se encuentran sustentadas en concepciones epistemológicas, didácticas y axiológicas consideradas como “tradicionales”, pero que, a su vez, “convive” con otras que emergen paulatinamente como “innovadoras”. Esto se debe al escaso efecto de las capacitaciones implementadas, devenidas en una confusión terminológica y significativa sobre el ser y hacer evaluativo.

La evaluación en el contexto investigativo

En la sociedad peruana, la evaluación se sitúa como un tema “mediático” por su importancia social y repercusión gravitante en los cambios educativos. Ambos elementos manifiestan su creciente deterioro, dado los estrepitosos resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales en materias como Comunicación, Matemáticas y Ciencias.

Revertir dicha situación indujo a las instancias gubernativas emprender cambios orientados a la mejora del servicio educativo. Dentro de las reformas promovidas, se encuentra la evaluación educativa, dirigida a cambiar los enfoques pedagógicos excluyentes por otros que sitúen el foco de atención en la actividad del estudiante y no tanto en el protagonismo docente. Ello, además, debe enfatizar la evaluación procesal más que la finalización de cualquier proceso formativo, entre otros presupuestos.

Sobre estos considerandos, se han emprendido acciones de capacitación pedagógica que, en la realidad, no modifican substancialmente las representaciones y comportamientos “tradicionales” de los docentes. Estos, en su gran mayoría, mantienen un ejercicio profesional sin mayor renovación, sin suscitar las transformaciones previstas. Ello responde a que manifiestan falta claridad y existe un inadecuado conocimiento, que provoca confusión y desconocimiento sobre el aprendizaje, lo que conlleva a una práctica educativa con dudas e improvisación (Arroyo, 2007).

Propiamente, en la evaluación del aprendizaje, perviven aún teorías implícitas vinculadas a una connotación tradicional, reflejadas en su confusión con las pruebas escritas, lo cual revela una prevalencia instrumentalista, fundada en la medición de resultados (Jáuregui, Carrasco y Montes, 2003). Asimismo, subsisten concepciones y prácticas evaluativas entre los docentes de ciencias. Estas se fundan, por un lado, en supuestos más o menos explícitos y en usos más o menos implícitos, asociados a discursos y rutinas pedagógicas en progresiva renovación; y, por otro lado, en manifiesta convivencia de preceptos y postulados “tradicionales” con los “modernos”, provenientes del conductismo y los constructivismos (Turpo, 2011).

Marcos evaluativos para la interpretación docente

La actividad consubstancial de la evaluación en el proceso educativo es ilustrativa para el reconocimiento de la realidad. Su decurso puede obstaculizar, favorecer o disuadir cualquier innovación. Dentro de este esquema, evaluar demanda “demostrar un dominio y manejo acabado de las coordenadas epis-

temológicas, metodológicas y conceptuales... [así como] conocer los diversos procesos implicados en la forma que los estudiantes se apropian y asimilan los nuevos conocimientos. Y finalmente, [...] mantener una disposición especial que permitiera efectuar la crítica de sus prácticas diarias” (Ahumada, 2001).

Las interpretaciones docentes sobre los decursos evaluativos hacen evidentes las patologías del evaluar,

los problemas de las limitaciones, las desviaciones y las manipulaciones de las que puede ser objeto. Planteada de forma negativa, realizada en malas condiciones y utilizada de forma poco jerárquica, la evaluación permite saber pocas cosas de como se produce el aprendizaje y pocas veces sirve para mejorar la práctica de como se produce el aprendizaje y pocas veces sirve para mejorar la práctica de los profesores y, desde luego, el contexto y el funcionamiento de las escuelas. (Santos, 1988)

De manera positiva, contribuyen a mostrar no solo los resultados del proceso, sino los cambios que la realidad demanda (Gairin, 2009) o aseguran su ajuste a las personas a las que se dirige.

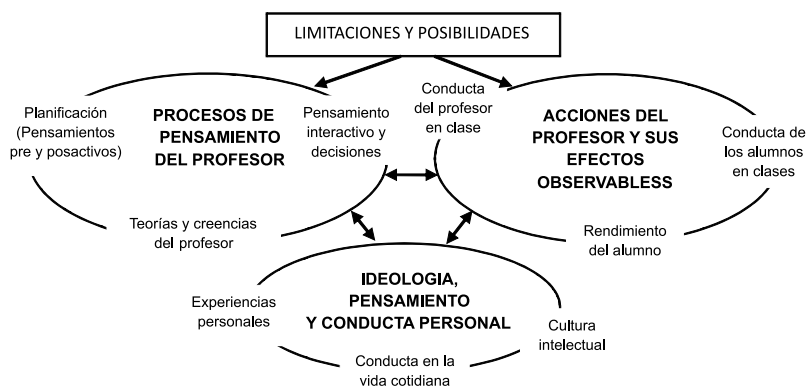
Respecto a ello, cabe anotar que la evaluación educativa, por su naturaleza, va más allá del carácter puramente técnico. En ella, gravitan profundamente las manifestaciones afectivas, cognitivas, ideológicas, etc., de los sujetos y agentes educativos. Presupone una interacción en la que la práctica se “incrusta en la teoría” y, así, revela su relación con las concepciones teóricas “tácitas” (Carr, 1999). Ello ocurre del mismo modo que la acción docente evidencia las huellas de su pensamiento (Perafán y Adúriz, 2002), al favorecer la conexión entre las teorías y su quehacer pedagógico. Estas interrelaciones se entienden, en cierta forma, desde el marco explícito del “pensamiento y la acción docente” (Clark y Peterson, 1990), al aproximar las relaciones complejas entre la cognición y la acción. A partir de ello, signan, con su carácter, la elaboración de los constructos personales construidos a lo largo de una experiencia (Kelly, 1995) pedagógica y social.

Desde este enfoque del pensamiento y la acción docente, es factible abordar la dinámica del aula, los preceptos que guían la actuación, al caracterizar el manejo de las técnicas, destrezas y procedimientos derivados lógicamente y unívocamente de las proposiciones del conocimiento científico aplicable (Pérez y Gimeno, 1988).

El sobrevenir del pensamiento es cubierto por el análisis de las acciones docentes, concebidas de forma más amplia y profunda que las meras manifestaciones observables del comportamiento. Las acciones constituyen actos inteligentes e intencionales y son desarrolladas sobre los objetos como actividades explícitas de objetos materiales y actividades internas sobre las repre-

sentaciones mentales de los objetos. Ello es resultado de lo que los profesores conocen, piensan o creen, lo cual influyen directamente en su práctica diaria y disposición a cualquier tipo de innovación (Jiménez y Feliciano, 2006).

Figura 1
Modelo del pensamiento y la actividad del maestro



Fuente: Kelly, 1995

Esta representación ejemplifica el bagaje de ideas y posiciones, actitudes y sensibilidades (sustrato ideológico) derivadas del pensamiento y acción docente. Su comprensión es interiorizada al (re)construir el pensamiento o viceversa. No intervienen como determinantes, sino como intercambios concretos del pensar y hacer. En ese devenir, el sujeto-docente adquiere, transforma, almacena y utiliza la información (Mahoney, 1974), y muestra los dominios de participación en el proceso educativo: a) los procesos de pensamiento del profesor (“en la cabeza de los docentes” y no observables), y b) las acciones del docente y sus efectos observables (medidos con más facilidad y sujetos a la comprobación empírica).

A partir de la reflexión, los docentes determinan la lógica y el sentido de sus mediaciones, y revelan las raíces y características condicionantes que acompañan a su ejercicio profesional. Se forma, así, el saber tácito y prearticulado, adquirido en la cotidianidad y precedido por la socialización y el pensamiento sistemático. En su origen, se reconoce el influjo determinante del sustrato ideológico, omnipresente, de forma tácita en los procesos de pensamiento y acción del profesor. Cuanto más complejo, fluido y cambiante es el escenario de la práctica pedagógica, más decisiva es la influencia del pensamiento implícito, del “rico almacén de conocimientos generales sobre los objetos, personas, acontecimientos, relaciones peculiares [...]”, que cada hom-

bre ha construido a lo largo de su experiencia, y en particular de su experiencia profesional” (Nisbet y Ross, 1980). Ello es sustentado en el sustrato ideológico, que va desde el conocimiento proposicional explícito, bien organizado y articulado lógicamente hasta las creencias y restos del pensamiento mítico más indefinido, paradójico e irracional que cada quien asimila y aprende en sus intercambios y vivencias con el medio sociohistórico donde se desenvuelve. Incluye las perspectivas, como interpretaciones reflejas derivadas socialmente, las mismas que orientan las acciones cotidianas –“teorías implícitas”– (Janesick, 1977).

Los posicionamientos que se asumen en dichas interrelaciones identifican el bagaje internalizado. Esto alude a las subjetividades acumuladas no solo por la implicación de la institución como parte de su personalidad (Bleger, 1966) –al dejar marcas subjetivas que complementan y enriquecen sus vivencias–, sino también las representaciones individuales mediadas por los complejos entramados de las significaciones construidas por el sujeto (Díaz, 2005). En ese proceso, los docentes asumen la coexistencia de distintas concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje, la función docente, la naturaleza de la investigación y la relación teoría-práctica. Estas, en cierto sentido, presuponen una transición desde la racionalidad técnica centrada en el proceder mental y su comportamiento hacia una racionalidad interpretativa que incorpora el componente teórico-ideológico proveniente de la confluencia de múltiples influjos del entorno de actuación docente. Dentro de este esquema, se incluye la variable mediadora del profesor y del alumno como agentes responsables de los efectos reales de la vida en el aula (Pérez, 1995).

Respecto a ello, se destaca que, en la dinámica del aula, se expresa el carácter incierto e imprevisible que el profesor afronta en los intercambios simbólicos que caracterizan la enseñanza-aprendizaje, al cuestionar la opción didáctica adoptada en virtud de los valores priorizados. El profesor, al igual que los discentes, es un individuo en construcción, que internaliza singulares esquemas de interpretación –más o menos consolidados– y que sienten de diferente manera el trasvase de significados y conductas, donde cada quien se comporta conforme al sustrato de ideas y sentimientos que configuran su racionalidad. La esencia del trabajo docente consiste en desenvolverse entre esas expectativas sociales y la comprensión individual, aunque se encuentren en conflicto.

En esa dinámica, se revela una “conversación reflexiva” sobre la situación del problema, un tipo de conocimiento apegado a la realidad práctica: el conocimiento en acción (Schön, 1983). En este, el docente, al desenvolverse en el entorno complejo, incierto y problemático de los intercambios simbólicos, se implica como actor y receptor en las construcciones ecosistémicas del aula; y se ve afectado por las tareas académicas y el clima psicosocial del medio escolar. En este escenario, interpreta sus comportamientos y actitudes, así como

los efectos propiciados. De este modo, se trata de encontrar respuestas a la comprensión de las relaciones establecidas, al i) corregir y ajustar la estrategia planificada, ii) afrontar aspectos y situaciones imprescindibles en principio, iii) regular el comportamiento de acuerdo a ciertos principios didácticos y, iv) adaptar las tareas a los diferentes alumnos (Pérez y Gimeno, 1988).

Los hechos derivados se vehiculizan a partir de las tareas al profundizar en las interacciones entre el pensamiento del profesorado y la práctica educativa. Ello parte desde el “modelo pedagógico del profesorado” y la utilización de las observaciones en el aula como instrumento de análisis de las tareas escolares (Sanford, 1985).

En su ejercicio, los docentes concentran una diversidad de aspectos que definen su pensar y actuar sobre el conocimiento (Habermas, 1982). En ello, involucran una toma de decisiones relacionada con la formación de “ciudadanos críticos, responsables y autónomos” (Salinas, 1995). Propiamente, en la evaluación del aprendizaje en ciencias, los docentes se debaten en torno al carácter prevalente de las distintas orientaciones epistemológicas. Para unos, lo es el conductismo, puesto que evalúa lo observable y reflejado como una conducta verificable (medición), conforme a la adquisición de saberes y destrezas contrastables. A partir de esto, rubrica el carácter empírico de la evaluación, cuyo “propósito [es] recoger los resultados finales del proceso y valorar la eficacia del mismo en función de los porcentajes de obtención de los objetivos prefijados” (Domínguez y Díez, 1996). Mientras, otros consideran al cognitivismo y a los constructivismos, donde importan menos el producto final y más el carácter procesual y la evaluación de los aspectos subjetivos pertinentes a los aprendizajes logrados; se valoran más los procesos que los productos y se consideran referentes formativos y criterios (Román y Díez, 1992) definidos por el grupo.

El discurso y la acción didáctica cumplen un rol vital en la explicitación de las subjetividades docentes hegemónicas, adquiridos, principalmente, en la socialización profesional y fundados en la “referencia a los objetivos de quienes en él participan, los condicionamientos circunstanciales y las oportunidades disponibles, [...] a la luz del contexto más amplio de la experiencia del programa como un todo” (Carr y Kemmis, 1986). Estas hablan del sujeto y se oponen al objeto, no lo niegan lo trascienden al conformar su concepción del mundo, presuntamente forjado en autonomía y libertad. Su comprensión se viabiliza a través de las vivencias del sujeto, y han sido discriminadas del amplio universo de la cultura. Cumplen funciones como las siguientes: a) cognitivas, al contribuir a la construcción de la realidad; b) prácticas, que son las que permiten que los sujetos orienten y elaboren su propia experiencia; e c) identitarias, que aportan a la definición de las pertenencias sociales (Patiño y Rojas, 2009).

Básicamente, la estructuración de los marcos interpretativos responde a las subjetividades docentes, que en materia educativa se manifiestan en contradicciones aparentes: entre la disciplina y la determinación sancionadora, la complejidad y la afirmación de lo sustancial, la comprobación y la dejación de lo aprendido, entre otras probabilidades. Sin embargo, en esencia, constituyen las caras de una misma moneda al procurar la substracción de todo atisbo de homogenización (Rojas, 2006); y, por el contrario, resaltan la conciencia de la individualidad desde la interacción con los demás en la construcción de la propia realidad.

Aproximación metodológica

El recojo de la información se posibilitó a través de las entrevistas semiestructuradas a seis profesores de educación secundaria de menores que laboran en Instituciones Educativas (II.EE.) públicas de la provincia de Arequipa (Perú) en el área curricular de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA). Son docentes partícipes de las capacitaciones implementadas por los órganos rectores de la educación regional y provincial.

Tabla 1
Entorno vivencial de los docentes entrevistados

NOMBRE	EDAD	EXPERIENCIA DOCENTE	TIPO DE II.EE.
Rafael (Ra)	32	8 años de servicio	Pública de Gestión Directa ¹
Roxana (Ro)	39	12 años de servicio	Pública de Gestión Privada
Germán (Ge)	45	20 años de servicio	Pública de Gestión Directa
Óscar (Os)	45	16 años de servicio	Pública de Gestión Directa
Franklin (Fr)	50	25 años de servicio	Pública de Gestión Privada
Patricia (Pa)	53	28 años de servicio	Pública de Gestión Directa

Para tal efecto, se definió una guía semiestructurada de tópicos, que facilitará la interacción discursiva. El diálogo se concretó mediante la presentación de cuatro fichas generativas. Los docentes, de manera individual, elegían una en conformidad a sus presupuestos teóricos y prácticos y, a partir de ahí, argumentaban su decisión.

1. La Gerencia Regional de Educación de Arequipa (Perú), órgano descentralizado del Ministerio de Educación, adoptó la denominación II.EE. Pública de Gestión Directa para los centros administrados por el Estado e II.EE. Pública de Gestión Privada para los centros de convenio, dependientes de otras instancias (como la Iglesia Católica, el Ejército o la Policía Nacional).

Los constructos orientativos del discurso generado se referían fundamentalmente a:

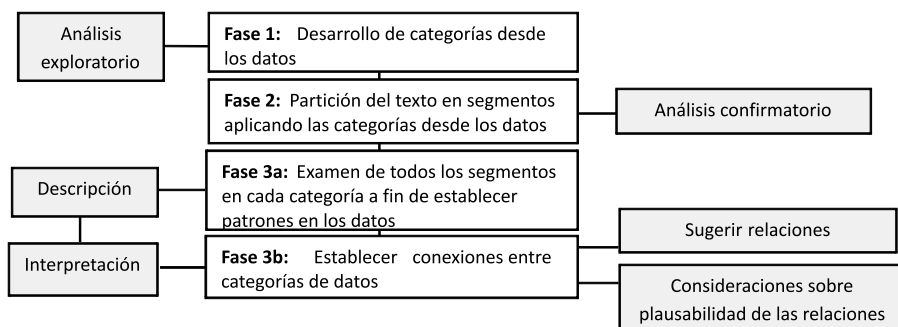
- El proceso de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias:
 - Ficha 1: Fundamentos pedagógicos
 - Ficha 2: Perspectivas epistemológicas
- Las subjetividades evaluativas:
 - Ficha 3: Enfoques asumidos
 - Ficha 4: Factores de incidencia

La entrevista –como un mecanismo de proximidad– develó la interioridad narrativa del docente en los procesos evaluativos al compartir e intercambiar información y poder trabajar sus argumentaciones como cambios de parecer (Mercer, 2001). En este caso, cada entrevista se completó en, aproximadamente, media hora. Fueron grabadas con consentimiento de parte. Se realizó en la propia II.EE. en los tiempos indicados por los docentes, y comprendió tres momentos:

- 1º Momento (Introducción)
- 2º Momento (Desarrollo)
- 3º Momento (Conclusión)

Transcritos los diálogos, se procedió al análisis de los discursos docentes desde la interpretación de las categorías extractadas, de acuerdo a la propuesta de Tesch (1990).

Figura 2
Proceso de análisis cualitativo de datos



La identificación de las categorías significativas facilitó explicitar las expresiones intersubjetivas de los docentes. Su interpretación condujo a construir disensos y consensos en torno a las concepciones y prácticas evaluativas protagonizada por los docentes de ciencias. En el deslinde interpretativo, se optó por los discursos que mejor explicitaban los fundamentos de las apreciaciones elegidas.

Discusión de los resultados

Sobre los fundamentos pedagógicos

Tabla 2
Fundamentos de los modelos educativos priorizados

Fundamentos	Ra	Ro	Ge	Os	Fr	Pa
Conductismo						
Facilita la rigurosidad en su trasmisión		+	++		++	+
Evidencia un cambio estable de conducta		++	++	+	++	+
Cognitivismo						
Confrontación de ideas adquiridas				++		
Representación mental del conocimiento				+		
Constructivismo						
Conocimiento obtenido en interacción social	++				+	+
Producto aplicable a la realidad	++					
Simbología de interpretación						
++: Valoración muy positiva o uso preponderante.						
+ : Valoración positiva o uso discreto.						
- : Valoración negativa o uso muy escaso.						
-- : Valoración muy negativa o no uso.						
Blanco: Neutro o sin información.						

En la enseñanza-aprendizaje de las ciencias, se expresa un conjunto de procesos que revelan las concepciones y prácticas internalizadas (subjetividades) por los docentes, como respuesta a qué situaciones orientan y se concretan en el proceso educativo. Reconocer el modelo didáctico interventor propicia la comprensión del proceso de transmisión/construcción del conocimiento, mediante la relación sujeto-objeto (E) y el papel del sujeto (A); y la validación del conocimiento (E) y la verificación del aprendizaje (A) (Rodríguez y López, 2006). Este esquema registra cómo se adquiere el conocimiento científico, cuál es su rol y cómo se verifica su aprehensión.

En esa comprensión, los docentes entrevistados prefieren al conductismo como marco interpretativo de la relación sujeto-estudiante con el conocimiento-objeto; a decir, del Profesor Germán, requiere “[...] estar atentos, es muy importante conocer ciencias, y se adquiere experimentando, a través de observar y tocar [...]”. Ello remite, en otras palabras, a una contrastación empírica y formalización científica. Además, demanda subordinación plena “[...] en otras áreas pueden hacer lo que quieran, pero en mi curso no, sino se van de clase [...]” (Profesor Franklin), para el logro de la “[...] capacidad de resolver los ejercicios y problemas planteados [...]” (Profesora Patricia), y de conocimientos útiles “[...] para seguir estudios superiores y desenvolverse en la vida [...]” (Ge).

En torno a la opción minoritaria, signada por los constructivismos, expresan que “[...] para aprender es necesario generar el conflicto cognitivo, y conocer sus conocimientos previos [...]”, como precisa el Profesor Oscar. En esa misma intención, otro docente, Rafael, señala el carácter “[...] funcional y de ayuda para resolver problemas reales [...]”, como fundamento de su intervención pedagógica.

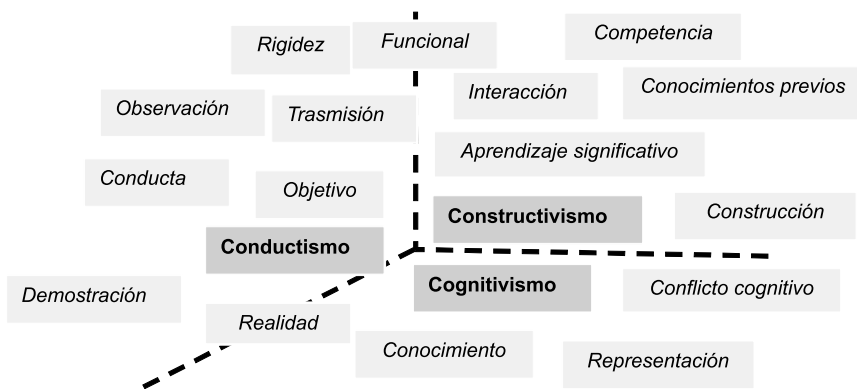
En la indagación sobre la evaluación del aprendizaje, “tienen que ser significativos, funcionales y útiles” (Pa), manifestaciones enmarcadas en los marcos del constructivismos como del conductismo. Entienden que “el conocimiento se adquiere solo en la escuela y es el que tiene valor” (Ra), expresión que se desdice de los preceptos del constructivismo, por cuanto niega el carácter social de la construcción del conocimiento. De otro lado, el aprendizaje debe ser “verificable, se demuestra a través de la resolución de problemas” (Os), e igualmente, “valora lo que el alumno realiza en clase, desde su conducta hasta sus propios conocimientos” (Fr).

En términos generales, en los discursos de los docentes de ciencias, es perceptible una confusión conceptual-metodológica, patentada en los supuestos teóricos y acciones hegemónicas, lo que impide caracterizar las tendencias predominantes (López, Rodríguez y Bonilla, 2004) y la preponderancia de un tipo de subjetividad (Freitas, Jiménez y Mellado, 2004). Por el contrario, expresan una mezcla de discursos, lo cual delata en sus concepciones y prácticas educativas una confluencia de modelos didácticos, que hacen irreconocible una prevalencia pedagógica en torno a un enfoque prevalente.

El análisis revela una superposición de argumentos en torno sus concepciones y prácticas vinculadas a la enseñanza-aprendizaje de las ciencias, dado que revela transposiciones e intercambios de términos y expresiones que, por igual, se utilizan para referirse a una u otra concepción. Por ejemplo, al referirse a la utilidad de los aprendizajes, esta se sitúa por igual entre conductistas y constructivistas; lo mismo sucede con la recurrencia a la realidad

como referente inmediato: para unos lo es el aula y para otros va más allá de ese espacio. Estos discursos ambivalentes delatan la imprecisión de su intervención, pero no es solo eso, sino que fundamentan la planificación y ejecución de las actividades educativas. Lo que permiten apreciar el escaso efecto de las capacitaciones, y la exigua consideración sobre el carácter evolutivo de la profesionalidad docente; que los sume en un “universo teórico-práctico” donde parece tener cabida “el todo vale” para afrontar la relación educativa.

Figura 3
Confluencia terminológica en los modelos didácticos.



La gráfica revela los discursos entremezclados de los profesores, delatando sus confusiones pedagógicas; las mismas que se debaten entre el discurso “viejo” y el “nuevo”, situándolos en un estado de inercia, de inmovilismo educativo. En ese discurrir, cuestionan sus teorías y rutinas, aunque sin encontrar perspectivas que los lleven a asumir una posición distinta a la habitual; sintiendo la necesidad de actualizarse para responder a las demandas educativas y sociales. Por el contrario, estas decisiones son impuestas por los órganos rectores, y no una sentida necesidad profesional de innovar. En tal discurrir, afrontan el riesgo que implica toda renovación, un proceso donde hay más preguntas que respuestas y en el que su experiencia parece contar poco, al contrastarlas con los nuevos recursos; expresando la ausencia de un claro objetivo para transformar la realidad social (Carbonell, 2002), por lo que deriva en contradicciones semánticas y de contenido que obstaculizan las posibilidades de una mejor aprehensión e innovación educativa; traducidas en usos inciertos e impertinentes de los preceptos pedagógicos, los cuales no contribuyen a mantener una coherencia y “vigilancia” epistemológica (Vogliotti y Macchiarola, 2003) sobre el cambio educativo.

Sobre las perspectivas epistemológicas

Tabla 3
Orientaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias

Orientaciones epistémicas	Ra	Ro	Ge	Os	Fr	Pa
Empirismo						
El conocimiento se inicia con la experiencia	+		++	+	++	++
El conocimiento es neutral y objetivo			+	++	+	+
Racionalismo						
El saber es interpretación de la experiencia		++				
El conocimiento es verdadero si funciona		++		+		
Positivismo						
El conocimiento es producto del método científico		+		+		
El conocimiento es acumulativo y deducible	+			+		
Relativismo						
El saber es mutable y construido por los sujetos	+		+		+	
El conocimiento es condicionado por su utilidad	-					+

La comprensión de los posicionamientos epistémicos de los docentes de ciencias es trascendental, dada su incidencia en la ordenación del proceso didáctico, al reconocer qué subjetividades participan en el aprendizaje, básicamente, ¿qué relación guarda con el pensamiento? y ¿qué papel desempeña la deducción? (Wastofsky, 1973).

El reconocimiento de la estructura pedagógica, desde el rol que ocupa en el entramado social y, en particular, en la forma en que construyen su propia experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 2000), posibilita concebir la naturaleza de la ciencia y sus implicaciones sobre lo que se enseña y se aprende (Dillon et al., 1994).

Considerando los discursos de las entrevistas docentes, se observa la preferencia por el empirismo como cimiento de las decisiones educativas, “[...] todo lo que el estudiante debe aprender viene de la práctica [...]” (Ge); de la realidad inmediata “[...] de lo que el estudiante conoce durante su proceso formativo, desde la escuela primaria [...]” (Pa). La relevancia de este marco interpretativo tiene connotaciones de valor cultural “verdadero”, de certidumbre, donde “[...] la ciencia es lo verdaderamente cierto, su conocimiento ayuda a resolver problemas [...]” (Os).

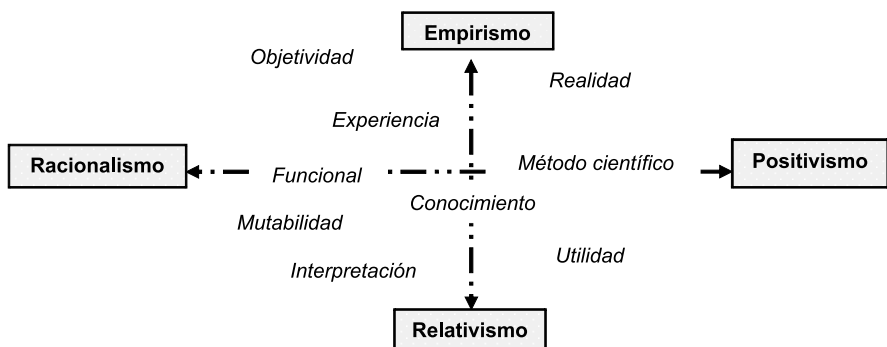
En una orientación distinta sobre la aprehensión del conocimiento científico, se conjetura el sentido de la utilidad social dentro del racionalismo,

a partir “[...] de resolver problemas del entorno, sino sirve para eso, es un conocimiento no significativo [...]” (Ro). Atribuyen el proceso de elaboración cognitiva al sujeto, quien instauro el sentido del uso y la mutabilidad del conocimiento “[...] ya nada es fijo, todo cambia, la ciencia va evolucionando y se hace más complicado entenderlo [...]” (Ra).

Encontrar en los discursos docentes una perspectiva epistémica unitaria sobre las ciencias es improbable, subsiste en su devenir, al igual que en los fundamentos pedagógicos, una mezcla de concepciones y prácticas que descubren la naturaleza del dinamismo entre sujetos, objetos y contextos en un marco de reflexividad y objetivación como dispositivo cultural (Saldarriaga y Sáenz, 2005); y no una postura normativa de la ciencia, basado en un carácter purista, que parecen preconizar algunas tendencias, que no ayuda a captar reflexivamente los significados sociales (Jiménez-Domínguez, 2000). Por ejemplo, a la experiencia y funcionalidad como sucedáneos de las concepciones empírica y racionalista, donde “[...] el estudiante aprende al tocar, experimentar, hacer, entonces será más consciente de su utilidad, del beneficio que implica conocer las ciencias [...]” (Ro); lo mismo sobre la aplicabilidad del “[...] método científico, base para aprender la ciencia” (Os), evidencias del dinamismo interdisciplinario y paradigmático de la ciencia, en continua renovación.

La praxis pedagógica de los docentes de ciencia, señala los diversos posicionamientos didácticos, epistemológicos y profesionales acumulados como resultado de la formación recibida y la experiencia (Martínez, García y Mondelo, 1993); “a partir de las interacciones entre el sujeto, sus ideas, sus estructuras y la realidad” (Flores et al., 2003). Desde ese plano, se instala la interconexión de las perspectivas epistémicas subrayadas por los docentes y perceptibles en el entramado siguiente.

Figura 4
Perspectivas epistémicas de los docentes de ciencias



Expresa la interacción recíproca entre las vertientes epistemológicas, como el empirismo y el relativismo, de objetividad a interpretación, de tangible a variable; y entre el racionalismo y el positivismo, donde fluye la funcionalidad del método científico como posibilidad de construcción del conocimiento.

La representación, en apariencia, representa un marco racional, de estructuras lógicas de interpretación del mundo real, no expresable ni coherente; sino más bien como un proceso racionalizador, que presupone una realidad encapsulada, forzada, que descarta lo que contradice al sistema racionalizante (Morin, 1998). De este modo, emerge una nueva noción de realidad, distinta del entorno objetivo racionalizado; que no excluye ni absolutiza, y en torno al cual se posesionan los docentes; reconocida desde la semántica, del lugar de las palabras y su significado, como noción de la realidad subjetiva (García y de Rojas, 2003).

Llegado aquí, cabe explicitar que las intersecciones terminológicas, epistémicas, didácticas no suponen una mera traba para avanzar en la construcción del conocimiento (aprendizaje). La intención es mostrar la interioridad de la realidad intervenida y la concepción endógena de la práctica (Ibáñez e Íñiguez, 1996, p. 61), a fin de considerar en los procesos de capacitación docente, una proximidad, o mejor una implicación mayor, con la investigación participativa y la epistemología crítica de la ciencia (Latour y Woolgar, 1979); donde se corrobore cómo las estructuras de poder establecen el escenario en el que las cosas adquieren su sentido y a su vez limitan nuestra comprensión sobre la forma en que funcionan (Parker, 1994). No basta con ello, sino entender que el nivel macro se construye y sustenta desde el nivel micro, en perenne retroalimentación; por lo que se precisa adoptar una actitud crítica no tan solo sobre los presupuestos ideológicos y epistemológicos que los individuos poseen, es decir, de las propias referencias subjetivas, intersubjetivas y normativas (Jiménez-Domínguez, 2000), sino explicitarlas como marco de partida para la implementación que se pretenda. El sujeto-docente debe sentir que forma parte de ese proceso y no es un mero objeto de experimentación, al que se le impone o transfiere formas de intervenir, por el contrario, sentirse implicado y que su profesionalidad no está en entredicho por deficiencias, sino sentir que se encuentra en continua renovación, dada la vertiginosidad de los cambios impulsados por una sociedad, donde cada vez más, hay menos certeza y mayores incertidumbres, mas dudas que afirmaciones contundentes. Esta realidad abierta, imprecisa, flexible y polisémica sobre los significados sociales y sus intervenciones, tiene que incorporar una visión a la vez local, parcial y fragmentaria, pero también contextual, interconectada y globalizante en una lógica radicalmente transdisciplinaria (Jiménez, 1998), que le aporte marcos de renovación para sus concepciones y prácticas educativas.

Sobre los enfoques evaluativos

Tabla 4
Enfoques evaluativos en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias

Enfoques evaluativos	Ra	Ro	Ge	Os	Fr	Pa
Conductista-tecnológico						
Medición del aprendizaje, asignando calificativos	++	+	++	++	++	+
Concretada en indicadores de eficacia y utilidad	+		+	+	+	+
Los resultados finales expresan la calidad lograda	+		+	+	+	+
Cognitivo-interpretativo						
Indagación de conocimientos previos		++			+	
Intervención adecuada a las capacidades		+				
Información de apoyo a los juicios de mejoramiento		+				+
Ecológico-sociocrítica						
Evidencia disfunciones existentes en la educación				++	+	
Promoción del cambio con sentido social		+	+	+		
Reflexión condicionada por los hechos	+			+	+	+

La respuesta a ¿cómo evalúan los docentes los conocimientos de los alumnos en ciencias?, incluye una reflexión sobre ¿qué preceptos orientan sus acciones evaluativas? o ¿qué prácticas configuran sus representaciones sobre la evaluación?

Comprender los enfoques subyacentes a la evaluación involucra entender que factores “condiciona[n] decisivamente la enseñanza del profesor” (Nieto, 2000). Por lo que se hace necesario e inevitable analizar los discursos y rutinas dominantes que conducen a la consecución de los bienes sociales (Gee, 2005), en este caso, sobre los enfoques asumidos en el proceso valorativo.

En esa orientación, entre los docentes de ciencias entrevistados prevalece un enfoque conductista y tecnológico, “[...] se evalúa para obtener una calificación del estudiante y saber si ha logrado las competencias o no [...]” (Ra); concretamente, “[...] basarse en indicadores, que indican lo que ha aprendido, que debe ser algo útil [...]” (Ge).

El sentido de la funcionalidad y utilidad está siempre presente en el discurso docente como argumento decisional de sus rutinas. La evaluación se torna en un recurso, un medio de verificación empírica y contrastable, “[...] con la evaluación, en sus diversas formas se obtiene sus calificaciones, y a partir de ahí se determina sus logros [...]” (Pa).

Una primera caracterización sobre las argumentaciones evaluativas de los docentes, los aproxima a lo que se conoce como la enseñanza “tradicional” (conductista-tecnológica), dado que equipara la evaluación con la calificación/medición; a pesar de reconocer que existen otros propósitos valorativos (mejora, logros, aprendizaje, etc.), pero que no son prevalentes como subjetividad internalizada, sino como afirmaciones derivadas sin mayor trascendencia de las capacitaciones recibidas. Esa predominancia, los lleva, básicamente, a regirse por una normativa reguladora (Ibarra y Rodríguez, 2010), como determinante de su opción evaluativa; y no como una reflexión sobre sus intervenciones pedagógicas. Este enfoque guarda relación con la concepción empírica de la ciencia, puesto que en la evaluación se orientan a concebir a los estudiantes/aprendices como sujetos pasivos, sin concederles protagonismo, son comprendidos como objetos a ser medidos y clasificados. La pasividad propiciada por esta interrelación evaluativa y epistemológica, suscita como fin último del proceso educativo (un tema o materia o un periodo), un carácter terminal y discontinuo, “obviando otros aspectos igualmente importantes del proceso tales como: el papel del profesor, el clima de trabajo en el aula, el clima en la institución educativa, la metodología utilizada, etc.” (Salcedo y Villareal, 1999).

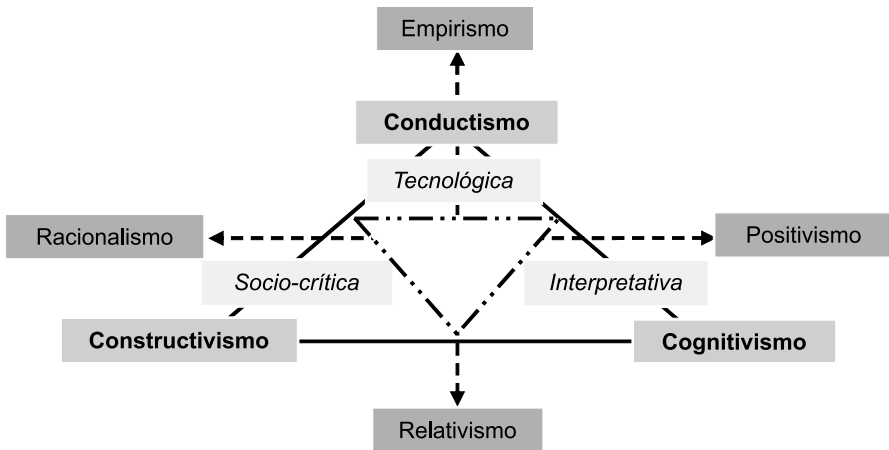
En sentido inverso, aunque minoritario, discurren enfoques cognitivistas y constructivistas que enfatizan en la regulación evaluadora de la enseñanza-aprendizaje; más coherente con los promovidos por la capacitación docente. En esas orientaciones, se reconocen los conocimientos previos “[...] para evaluar, hay que considerar lo que sabe el estudiante, y de esa manera, saber lo que necesita saber [...]” (Ro); como la reflexión sobre el aprendizaje “[...] se tiene que ver si, el conocimiento que estamos evaluando es importante o no, si le va servir o no [...]” (Os).

Transitar en esta orientación, involucra asumir una perspectiva global de la evaluación del aprendizaje, considerar la autorregulación al enfrentar la realidad social cotidiana, posesionándose como sujeto activo, estableciendo qué aprender, cómo aprenderlo y cómo valorar si lo aprendió o no (Nicol y MacFarlane-Dick, 2006). Esto es, dirigirse hacia una evaluación centrada en el estudiante, que presupone una retroalimentación con perspectiva de futuro y posibilidades de mejora reales (Boud y Falchikov, 2007).

Se señaló líneas atrás, la confluencia y/o convergencia de determinadas concepciones y prácticas epistemológicas, evaluativas y didácticas. La representación siguiente sirve de marco para argumentar sobre la coincidencia de estos posicionamientos; que no significan exclusividad, pero si una prevalencia, aparentemente contradictoria entre sus fundamentos y rutinas educativas (Rodríguez y López, 2009), que a la postre imposibilita una generalización,

en el sentido estricto, pero si una aproximación sobre las posturas priorizadas; quizás esta sea, una explicitación más coherente sobre las subjetividades docentes, como tendencias, y no un carácter “purista”, más propiamente, un compartición de interpretaciones que los ubica en torno a una posición prevalente.

Figura 5
Posicionamientos evaluativos, didácticos y epistémicos de los docentes



En esa apreciación, la concepción del empirismo destaca el carácter experiencial, observable y contrastable en la adquisición del conocimiento (aprendizaje), concretado en una conducta verificable, un producto final y medible a través de instrumentos confiables y validados (tipo test). En tanto que, la proximidad al racionalismo (situado en el eje horizontal), posibilita comprender el énfasis en la precisión y claridad, la unicidad y el establecimiento de un método basado en la razón; establecido por una evaluación con perspectiva tecnológica; de acuerdo a un modelo prefijado (examen) y aplicado uniformemente, independientemente del contexto. Del positivismo, recupera el método científico como una señera validación del saber, susceptible de describir, predecir y controlar las evidencias concretas del logro de objetivos.

En un segundo plano de coincidencias, se emplaza la evaluación interpretativa, más propia del cognitivismo y resituada entre el relativismo y positivismo; entre el contextualismo y subjetivismo, para adquirir el conocimiento científico, la regularidad establecida por las leyes naturales y ajustadas a la contrastación. Aquí, el cognitivismo, entiende el aprendizaje del conocimiento científico como las diversas elaboraciones mentales formuladas al codificar y estructurar la información; facilitada por su implicación activa y en interacción con el medio. Involucra al método científico y un entorno de

actuación; en ese sentido, la evaluación al recoger la información no conduce al culmen del aprendizaje sino a un medio para la reflexión.

Las premisas del relativismo sirven de fundamento al carácter constructivista del conocimiento, representado y elaborado al reconstruir la realidad y condicionada por la interpretación. Estos hechos conducen a una evaluación socio-crítica, que estima todos los determinantes del proceso de enseñanza-aprendizaje (ecología del aula) para la reflexión y transformación de la realidad.

Las coincidencias de pensamientos y acciones en torno al decurso de la evaluación del aprendizaje subyace en la subjetividad docente, hace explícito lo implícito y se entrelaza con la actividad pedagógica; (re)situándola hacia una orientación evaluativa; caracterizando sus intervenciones pedagógicas, al reflejar, como observable, lo que piensa y hace. Esta representación resalta como se construyen sus posicionamientos, que en instancias últimas, responde a sus preferencias epistemológicas y didácticas; articuladas con su opción evaluativa, como un todo orgánico.

Sobre los factores de incidencia en el proceso evaluativo

Tabla 5
Factores de incidencia sobre el proceso evaluativo de las ciencias

Contextos de incidencia	Ra	Ro	Ge	Os	Fr	Pa
Normativos						
La normativa vigente	+	+	+	+	+	++
El cronograma estipulado		++		++		
Pedagógicos						
Las necesidades e intereses estudiantiles		+		++		
Las competencias establecidas	+	+	+		+	+
Los contenidos tratados en clases		++	+		++	
Socioeducativos						
Las sugerencias de colegas		+	+		+	
Las demandas sociales de aplicabilidad						
Los cursos de formación		+	+	+	+	+

Las implicaciones del proceso evaluativo son visibles desde tres aspectos fundamentales: a) las disposiciones normativas, reguladoras de la evaluación, estableciendo los marcos de actuación; b) un entorno situacional determinado por los propios procesos pedagógicos; y c) el contexto circundante y socializante.

Para los docentes entrevistados, las formalidades instituidas en los documentos normativos determina sus decisiones evaluativas, es decir, “[...] prevé en los documentos, las resoluciones, lo que se puede hacer, nos queda más que aplicarlo, como ahí se indica [...]” (Pa).

Otros de los componentes considerados como incidentales en la evaluación, deviene de la “[...] programación curricular, que establece las competencias que debe lograr el estudiante, durante este año, y eso está diversificado y contextualizado a la realidad del centro educativo [...]” (Ge).

La necesidad creciente por la formación continua es un tema recurrente en los discursos educativos, por cuanto proporciona los medios y recursos a ser aplicados en las evaluaciones escolares, “[...] en el curso del año pasado, se nos dio pautas para aplicar la evaluación, considerando las competencias e indicadores [...]” (Ra).

El reconocimiento de los contextos de incidencia es crucial, al introducir la posibilidad de comprender las diversas determinaciones esgrimidas por los docentes durante los procesos de evaluación. Así, resulta contradictorio que las opciones constructivistas en el aprendizaje se contravengan con la regulación de los momentos, métodos, modalidades, etc. evaluativas; inhibiendo la “transformación de la práctica pedagógica; como un proceso permanente e integrado a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje; como un proceso que permite el aprendizaje significativo [...], como un medio por el cual el profesor [...] pueda asumir su praxis pedagógica desde una perspectiva investigativa que favorezca en todo caso cambios en sus concepciones pedagógicas y didácticas” (Salcedo y Villareal, 2003).

El análisis permite precisar que gran parte de las intervenciones evaluativas de los docentes está condicionada por la normatividad imperante y las orientaciones prescritas en las capacitaciones pedagógicas, no se trata de señalarlas como un obstáculo de la renovación, sino de entender, por qué los profesores expresan determinados discursos. Se había colegido que existen, en las intervenciones pedagógicas, un conjunto de situaciones que definían sus concepciones y prácticas evaluativas, no siempre coherentes con las intenciones de innovación educativa; por lo que es plausible comprender cierta incidencia de las normas y capacitaciones en dicho quehacer, además, del propio carácter docente. Sin embargo, es también conveniente precisar que la prevalencia “tradicional” de la enseñanza no es propia solo de estos factores, sino también del espacio de socialización profesional de los docentes.

Algunas explicaciones derivadas

En el propósito de desvelar las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de ciencias desde la subjetividad docente, y de acuerdo a los resultados reseñados, se puede argumentar que en el proceso de renovación pedagógica emerge un enfoque combinatorio de los escenarios educativos, posibilitando que los docentes recurran a diversas prácticas formativas, en función del contexto y las circunstancias (Zelaya y Campanario, 2001).

Los resultados evidencian un marcado predominio de las concepciones tradicionales respecto de las perspectivas constructivistas; es decir, prevalece una transmisión del saber y una demostración verificable de la comprensión lograda por los alumnos al profesor (Ordoñez, 2004), como resultado de la selección y secuenciación del contenido, del error y la interacción con otros (Fernández et al., 2009).

De otro lado, la convergencia de los modelos epistémicos y didácticos patentiza los solapamientos terminológicos y explicativos, es decir, la utilización indistinta de expresiones para argumentar discursivamente sobre uno u otro posicionamiento educativo. Estos comportamientos responden al cambio de enfoque pedagógico, desde: a) el “tradicional” (conductista), centrada en el docente y los conocimientos hacia uno nuevo “moderno”; b) el constructivista, orientada al aprendizaje del estudiante (Van Driel, Bulte y Verloop, 2007); pasando por una c) posición intermedia, en proceso o de transición (Tsai, 2002); siendo esta última, la que mejor caracteriza a las dinámicas pedagógicas de los docentes de ciencias. Según estos, prevalece una orientación contemplativa sobre los cambios promovidos y aceptados tácitamente como ventajosas, “y como la vía para acceder a escenarios de mayor reconocimiento social” (Hernández, 2010).

El estudio reconoce, a partir de los discursos argumentales, las concomitancias y divergencias “relacionadas con el conocimiento y las creencias como la conexión de estos con la acción” (Marrero, 2009). Si bien estos mediatizan las concepciones y prácticas evaluativas; también, inhiben otras por devenir, al regular las orientaciones que motivan dichas transformaciones. Lo meritorio sería dejar a iniciativa del docente, quien debería internalizar las mismas, previa reflexión sobre la necesidad del cambio.

Sin duda, quedan muchas preguntas sin respuesta, aun así, esta aproximación investigativa “corre el velo” sobre lo que hacemos los docentes al evaluar los aprendizajes de nuestros estudiantes; y que esta no es un proceso aséptico, sino por el contrario, está revestido de una carga epistémica y didáctica que sustenta y fundamenta nuestras decisiones; y que proviene de las diversas experiencias protagonizadas en nuestro decurso profesional.

Referencias

- Arroyo, A. (2007). Resultados de la ejecución del PLANCAD 1999-2001 en las áreas de capacitación docente y rendimiento académico de los estudiantes de los centros educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo (tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Benito, M. (2009). Debates en torno a la enseñanza de las ciencias. *Perfiles Educativos*, 31(123), 27-43.
- Bleger, J. (1966). *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- Boud, D. y Falchikov, N. (Eds.) (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. Londres: Routledge.
- Bourdieu, P. (1997). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los profesores. En Wittrock, M. (Dir.). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de ciencias en las instituciones de enseñanza pública de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 214-233.
- Contreras, G. y Arbesú, M. (2008). Evaluación de la docencia como práctica reflexiva. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 137-153.
- Díaz, A. (2005). Aproximaciones al concepto de subjetividad política. XXX Congreso Iberoamericano de Psicología, Buenos Aires.
- Dillon, D., O'Brien, D., Moje, E. y Stewart, R. (1994). Literacy learning in secondary school science classrooms: A cross-case analysis of three qualitative studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(4), 345-362.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Fernández, J., Portela, L., González, B. y Elortegui, N. (2001). Las analogías en el aprendizaje de la física en secundaria. Ponencia. I Congreso Nacional

- de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el Siglo XXI, (2), 1901-1913. Universidad de Granada.
- Fernández, M., Tuset, A., Pérez, R. y Leyva, A. (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales. *Enseñanza de las Ciencias*, (27), 287-298.
- Flores, F., et al. (2003). Concepciones de Aprendizaje y Evaluación. Una propuesta analítica. *Ethos Educativo*, (27), 35-42.
- Freitas, I., Jiménez, R. y Mellado, V. (2004). Solving physics problems: the conceptions and practice of experienced teacher and inexperienced teacher. *Research in Science Education*, (34), 113-13.
- Gairin, J. (2009). Usos y abusos en la evaluación. La evaluación como autorregulación. En J. Gairin (Ed.), *Nuevas funciones de la evaluación* (11-44). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García, J., González, M^a y Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación I*. Madrid: UNED.
- García, M. y de Rojas, N. (2003). Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Investigación y Postgrado*, 18(1), 11-21.
- Gee, J. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- González, F. (2002). *Sujeto y subjetividad*. Buenos Aires: Thompson.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hernández, O. (2010). El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 945-967.
- Ibáñez, T. y Íñiguez, L. (1996). Aspectos metodológicos de la psicología social aplicada. En J. Alvarado, A. Garrido y J. Torregrosa (Coords.). *Psicología social aplicada*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ibarra, M. y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Janesick, V. (1977). *An ethnographic study of a teacher's classroom perspective* (doctoral dissertation). Michigan: Michigan State University.
- Jáuregui, R., Carrasco, L. y Montes, I. (2003). *Evaluando, evaluando: ¿Qué piensa y qué hace el docente en el aula?* Arequipa: Universidad Católica de Santa María.

- Jiménez, B. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesor. *Revista Española de Pedagogía*, (233), 105-122.
- Jiménez-Domínguez, B. (1998). *Cultura urbana, globalización y psicología social crítica* (manuscrito no publicado).
- Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. *Revista de la Universidad de Guadalajara*, 17. Dossier. Investigación cualitativa en salud. Recuperado de <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/entrada.html>
- Kelly, G. (1995). *The psychology of personal constructs*. Nueva York: Norton.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (Llece) (2008). *Evaluación y prácticas pedagógicas en ciencias naturales. Resultados de las Pruebas de CC.NN en 6º de Primaria*. Santiago: Unesco.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1979). *Laboratory life, the social construction of scientific facts*. California: Sage.
- López, Á.; Rodríguez, D. y Bonilla, X. (2004). ¿Cambian los Cursos de Actualización las Representaciones de la Ciencia y la Práctica Docente? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 699-719.
- Mahoney, M. (1974). *Cognition and behavior modification*. Cambridge: Ballinger Publishing.
- Marrero, J. (2009). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En J. Marrero, (Ed.). *El pensamiento reencontrado*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, C., García, S. y Mondelo, M. (1993). Las ideas de los profesores de ciencias sobre la formación docente. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(1), 26-32.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nicol, D. y MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nieto, S. (2000). El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, (322), 305-324.

- Nisbet, R. y Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcoming of social judgment*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Ordóñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Estudios Sociales*, (19), 7-12.
- Parker, I. (1994). Reflexive Research and the Grounding of Analysis: Social Psychology and the Psy-complex. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 4(4), 239-252.
- Patiño, L. y Rojas, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12(1), 93-105.
- Pérez, Á. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, (42), 37-63.
- Pérez, Á. (1995). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno y Á. Pérez (Eds.). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, D. y López, Á. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1037-1335.
- _____ (2009). El objeto del aprendizaje y el de la evaluación para los profesores de ciencias naturales: Teoría versus práctica. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 21-25, setiembre. Recuperado de: [http:// http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/)
- Rojas, M. (2006). La investigación formativa: sustento y tensión de la docencia en la universidad. *Notas Universitarias*. Ibagué: Cedip, Universidad de Ibagué.
- Salcedo, L. y Villareal, M. (1999). Concepciones y acciones de los profesores de química sobre la evaluación. *Educación y Pedagogía*, 11(25), 177-207.
- Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2005). Un saber sobre por qué no funciona la escuela. En O. Zuluaga et al. (Eds.). *Foucault, la pedagogía y la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salinas, J. (1995). Cambios en la comunicación, cambios en la educación. En L. Villar y J. Cabero, J. (Coords.), *Aspectos críticos de una reforma educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Sanford, J. (1985). *Academic tasks and research in Science Teaching*. Research and Development Center for Teacher Education. Austin: Texas University.

- Santos, M. (1988). Patología general de la evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 143-158.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Londres: Temple Smith.
- Tsai, C. (2002). Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, (24), 771-783.
- Turpo, O. (2011). Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Docentes del Área Curricular de CTA en las II. EE. Públicas de Educación Secundaria de Arequipa (Perú). *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 3, 159-200.
- Van Driel, J.; Bulte, A. y Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, (17), 156-171.
- Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2003, setiembre). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. Ponencia. Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Río Cuarto, Argentina.
- Wartofsky, M. (1973). *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Zelaya, V. y Campanario, J. (2001). Concepciones de los profesores nicaragüenses de física en el nivel de secundaria sobre la ciencia, su enseñanza y su aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(1). Recuperado de <http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n1.asp>

RESEÑA

Influencia de la pobreza en el desarrollo psicobiológico infantil¹

Tomás Caycho

Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú

El autor agradece al Dr. Ernesto Pollitt el haber puesto entre sus manos la obra que se reseña ahora.

1. Colombo, J. (2007). Pobreza y desarrollo infantil: Una contribución multidisciplinaria. Buenos Aires: Paidós.

En el Perú, el 36% de la población total son niños, niñas y adolescentes entre 0 y 17 años; de estos, aproximadamente el 45% viven en condición de pobreza y pobreza extrema. Mientras el 35% del total de la población peruana vive en condición de pobreza, esta cifra se eleva a 49% entre los niños y niñas de 0 a 5 años. Similar es el caso de la población en extrema pobreza: el 12% del total de la población peruana se encuentra en esta situación frente a un 19% de los niños y niñas entre 0 a 5 años. En ambos casos, las tasas son bastante más altas entre los niños y niñas que viven en las zonas rurales que en las zonas urbanas (Unicef y INEI, 2011).

Este contexto de pobreza limita, a través de factores de riesgo biológicos y sociales, la adquisición gradual de estructuras y funciones biofísicas y sociopsicológicas necesarias para la adaptación al ambiente social y ecológico. De esta manera, ponen en riesgo el desarrollo, el crecimiento, la salud y la sobrevivencia de niños y niñas que viven en esas condiciones (Walker et al., 2007).

Justamente, de la pobreza y sus efectos en el desarrollo infantil trata la obra que comentamos en esta ocasión, editada por Jorge Colombo, destacado neurocientífico argentino, que ha contando con el apoyo de distintos colaboradores. El libro enfoca el problema del deterioro cognitivo en niños que viven en condiciones de pobreza y, además, ofrece la experiencia de dos programas de intervención comunitaria realizados en Buenos Aires y Salta (Argentina).

El libro está conformado por trece capítulos. En el primero de ellos, se hace una descripción del desarrollo del concepto de pobreza. Esta situación, tanto en términos absolutos y relativos, continúa siendo un problema social de suma importancia en países como el Perú. Desde esa perspectiva, este primer capítulo es significativo, pues la pobreza puede ser considerada como una de las causas directas e indirectas del rezago en el desarrollo infantil (de la desnutrición, el rezago en el desarrollo intelectual y el pobre rendimiento escolar, por ejemplo).

El capítulo segundo da a conocer las condiciones epidemiológicas de la pobreza rural, sus variaciones y distintos indicadores. En el tercer capítulo, se analizan dos aspectos medioambientales de importante influencia en el desarrollo psicobiológico en la infancia: 1) el acceso al agua potable y, 2) el destino de las aguas servidas. Estos dos últimos capítulos son importantes, pues dan a conocer la importancia del ambiente biofísico en el desarrollo normal o no de los infantes. Si bien en el libro se alude al ambiente como a un medio físico-espacial que rodea al individuo, es pertinente complementar dicha concepción. Respecto a ello, se debe señalar que el ambiente son también las personas (solos o en grupo) que enmarca e influye en el cambio comportamental humano (Bronfenbrenner y Morris, 2006).

Desde el capítulo cuarto al séptimo, se trata de contribuir al sólido cuerpo de conocimientos que existen hasta hoy acerca de los efectos de las privaciones en el desarrollo infantil. Así, es posible afirmar que una larga exposición a estos factores de riesgo durante la primera infancia deja graves secuelas funcionales (Pollitt, 2000; Grantham – McGregor et al., 2007).

Dentro de este esquema, el capítulo cuarto describe las características biológicas y evolutivas del desarrollo cerebral. En este, son importantes los conceptos de neuroplasticidad y crianza, los cuales se intenta ubicar en un contexto de utilidad operativa, tanto teórica como práctica. El capítulo cinco describe las condiciones del desarrollo infantil en comunidades andinas y analiza la eficacia y las limitaciones de los programas de desarrollo que ahí se realizan.

Por su parte, los capítulos seis y siete muestran el impacto de las carencias alimentarias, dentro de un contexto de pobreza, en el desarrollo infantil. Los efectos de un mal estado nutricional en los primeros años se prolongan a lo largo de la vida. De este modo, se incrementa el riesgo de padecer enfermedades crónicas y asociado a menores logros educativos y menores ingresos económicos en la adultez (Victora et al., 2008). Es importante aclarar que la desnutrición es una de las muchas privaciones en la primera infancia asociadas a la pobreza extrema y que contribuye –aunque no es factor causal exclusivo ni principal– con el rezago en el desarrollo infantil (Pollitt, 2007).

La información presentada en estos capítulos permite afirmar que, en países como el Perú, la trayectoria del desarrollo de niños que viven en condiciones de pobreza extrema no seguirá el curso que siguen aquellos niños no pobres, sanos y bien nutridos. A partir de ello, se desprenden diferencias importantes en la calidad de vida de unos grupos y otros en diferentes partes del país.

Los últimos seis capítulos, revisan y analizan el impacto de diversos programas de intervención temprana y educativa, así como la viabilidad y limitaciones para su implementación como parte de las políticas sociales. Se destaca aquí las enseñanzas sobre programas y políticas sociales que han dejado estos capítulos realizados con criterios y objetivos científicos. Esto es importante para nuestro país. Gracias a los avances económicos logrados durante los últimos años, es posible observar el establecimiento y promoción de políticas y programas en busca de la mejora de la situación de salud en la primera infancia (desde la concepción hasta los 5 años)².

Si bien no es posible realizar generalizaciones acerca de la magnitud de los efectos de la pobreza en el desarrollo infantil en el Perú, a partir de datos obtenidos en sociedades diferentes –pues las causas, magnitud y consecuen-

cias pueden ser diferentes—, a lo que nos invita el libro no es generalizar, sino demostrar que el vivir en condiciones de pobreza causa un rezago en el desarrollo del niño.

Una conclusión importante del libro es que el riesgo de un niño o niña pobre y desnutrido de padecer un déficit en su desarrollo no se encuentra determinado por un solo agente o por un análisis multifactorial de su ambiente familiar. Esta condición se encuentra íntimamente relacionada con la organización social y económica de la sociedad en la que vive el infante. A su vez, esta misma organización y dinámica social determina otras situaciones familiares adversas, que afectan también al niño o niña.

Lógicamente, el abordaje de cada capítulo por diferentes autores ha determinado un modo de enfoque diverso en las contribuciones. Así, algunas presentan énfasis en el análisis económico, biomédico, ecológico, político, etc. Sin embargo, en general, *Pobreza y desarrollo infantil: Una contribución multidisciplinaria* ofrece una presentación sistemática de la relación entre pobreza y desarrollo infantil y somete a la consideración del lector un balance del estado actual que esta problemática ha alcanzado.

El libro, además de ser una obra de consulta, se convierte en una fuente de múltiples sugerencias para el trabajo de investigación. El lector encontrará información básica, recuento de experiencias, proposiciones de problemas y sugerencias de intervención.

Esta obra constituye un importante y logrado esfuerzo por presentar esta problemática de modo didáctico, accesible no solo para el especialista, sino también para el estudiante. Recomendamos, por todo esto, la lectura de este libro a psicólogos, sociólogos, médicos y demás investigadores de las Ciencias Sociales y de la Salud, interesados en conocer e investigar sobre la pobreza y sus consecuencias en el desarrollo del niño.

Referencias

- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (2006). The biological model of human development. En W. Damon y R. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology Vol. 1 Theoretical models of human development* (pp. 793-828). (6ta. ed.) New Jersey: John Wiley y Sons, Inc.
- Guerrero, G., Sugimaru, C. y Cueto, S. (2010). Alianzas público privadas a favor de la primera infancia en el Perú: Posibilidades y riesgos de su aplicación. Documento de Trabajo 58. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., y Strupp, B. (2007). Child development in developing countries 1- Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *Lancet*, 369(9555): 60 – 70.
- INEI/Unicef (2011). El estado de la niñez en el Perú. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática, Unicef.
- Pollitt, E. (2000). A developmental view of the undernourished child: background and purpose of the study in Pangalengan, Indonesia. *European Journal of Clinical Nutrition*, 54: S2 – S10.
- Pollitt, E. (2007). *Desnutrición, Pobreza e Inteligencia*. Segunda edición. Lima: Editorial Universitaria.
- Victora, C., Adair, L., Fall, C., Hallal, P., Martorell, R., Ritcher, L y Sachdev, H, (2008). Maternal and child undernutrition: consequences for adult health and human capital. *Lancet, Series Maternal and Child Undernutrition*, 23-40.
- Walker, S., Wachs, T., Gardner, J., Lozoff, B., Wasserman, G., Pollitt, E. y Carter, J. (2007). Child development in developing countries 2 –Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *Lancet*, 369(9556): 145 – 157.

Revista Peruana de Investigación Educativa

Número 4 / 2012

Presentación

Ricardo Cuenca

Artículos

Formación, motivación y condiciones laborales de los docentes de primaria en Perú
F. Javier Murillo y Marcela Morán

Las aulas hospitalarias desde las percepciones y vivencias de los niños y adolescentes hospitalizados
Giselle Silva Panez

Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua
Virginia Zavala

¿Educación intercultural para todos? La experiencia escolar de niños indígenas en tres contextos educativos en Ancash
Elizabeth Rosales y Alexandra Cussianovich

¿De qué gestión educativa local hablamos?
Gestión de la educación en dos municipalidades piuranas
Fanni Muñoz Cabrejo

La subjetividad de los docentes de ciencias en la evaluación de los aprendizajes
Osbaldo Turpo Gebera

Reseña

Influencia de la pobreza en el desarrollo psicobiológico infantil
Tomás Caycho

