

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

SIEP

Sociedad de
Investigación
Educativa
Peruana

Revista Peruana de Investigación Educativa

Número 7 | 2015



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

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 7 2015



Índice

ARTÍCULOS

- Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio
Lucía Ginocchio, Susana Frisancho y María Isabel La Rosa 5
- Ausentismo docente en Perú: Factores asociados y su efecto en el rendimiento
Gabriela Guerrero y Juan León 31
- Cuestionamientos a una mirada individualizada del fracaso escolar:
Reflexiones a partir de un estudio en seis escuelas del Callao
Vanetty Molinero Nano 69
- El tránsito de la escuela pública a la escuela privada en el sector emergente
de Lima Metropolitana: ¿Buscando mejor calidad?
Pilar Sanz 95
- La universidad privada en la construcción de subjetividades juveniles emprendedoras
Leonor Lamas Zoeger 127
- Asociación entre el tipo de gestión escolar y el rendimiento de los estudiantes
en zonas urbanas
Alejandra Miranda 153

RESEÑAS

- Wyman, L. T., McCarty, T. L. y Nicholas S. E. (Eds.) (2014). *Indigenous youth and multilingualism: Language identity, ideology, and practice in dynamic cultural worlds*. New York: Routledge
(Frances Kvietok Dueñas) 179
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4a ed.). Thousands Oaks, CA: Sage.
(Martín Garro) 185

Concepciones y creencias docentes
sobre la democracia en el colegio

*Teachers' conceptions and beliefs
about democracy in schools*

Lucía Ginocchio

Pontificia Universidad Católica del Perú
lucia.ginocchio@pucp.pe

Susana Frisancho

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

María Isabel La Rosa

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

Resumen

El proceso de construcción de la democracia en el colegio tiene como actor principal al docente, cuyas concepciones y creencias influirán en su práctica pedagógica. Por este motivo, el presente estudio tuvo como propósito explorar las creencias de los docentes sobre la democracia en un colegio en la ciudad de Lima, Perú. Se entrevistó a ocho profesores de una institución educativa pública secundaria. Los resultados mostraron que los docentes no reconocen la construcción de una sociedad democrática como un fin de la educación, sino que perciben que su objetivo principal es formar emprendedores preparados para el mundo laboral. La mayoría concibe la democracia principalmente como un sistema de gobierno y no como forma de vida. A nivel escolar, la democracia se entiende principalmente como participación en programas escolares o acciones centradas en el docente. Los profesores consideran que las familias no contribuyen con la formación de los estudiantes y que el colegio no puede hacer nada por los estudiantes con familias problemáticas. Además, sus creencias sobre su rol como docentes los distancian de posturas democráticas, así como sobre la disciplina. Estos resultados se discuten enfatizando en el rol de la escuela para la formación de una ciudadanía democrática.

Palabras clave: creencias docentes, democracia, colegio democrático, formación ciudadana, educación secundaria

Abstract

Building democracy in schools is a process in which teachers are fundamental actors. This is because their conceptions and beliefs significantly influence their pedagogical practice. Thus, this study intends to explore teachers' beliefs about democracy and its role within the educational system. Eight public secondary school teachers were interviewed for the study. Results show that teachers do not recognize building a democratic society as one of the aims of education. Instead, they perceive entrepreneurship and developing working skills as its principal aims. Most teachers understand democracy only as a government system and not as a way of living. Democracy in the school is understood mainly as involvement in school programs or teacher centered actions. Moreover, teachers consider families cannot contribute to students' education and believe that school cannot do anything to help students with dysfunctional families. Additionally, they hold beliefs about their role as teachers that distance them from democratic stances and from democratic discipline. Results are discussed focusing on the school role for democratic education.

Keywords: teachers' beliefs, democracy, democratic school, citizenship education, secondary education

Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio

Introducción

El proceso de democratización del colegio necesariamente involucra a los docentes, pues son una parte esencial del proceso educativo y, desde una mirada constructivista, funcionan como mediadores del aprendizaje. En el campo de la educación ciudadana, esta concepción del profesor refuerza su lugar como facilitador de una cultura democrática que fomenta el desarrollo del estudiante y su formación como ciudadano. Sin embargo, el papel del docente como formador de ciudadanos no está exento de dificultades. Las barreras de los docentes para ser agentes y facilitadores de una cultura democrática en el colegio se evidencian en prácticas poco democráticas que suelen ser frecuentes en nuestro contexto, las que se ven ejemplificadas en la violencia que ocurre con regularidad en las instituciones educativas. Dicha violencia se sostiene en un paradigma disciplinar autoritario y rígido (Benavides, 1997; Callirgos, 1995; Espinoza, 1993; Rojas, 2011; Trinidad, 1999; Zeballos, 2012) y en las relaciones verticales entre los diversos agentes educativos (Evans, 2004; Oliart, 1996), lo que genera un clima escolar poco integrador y perpetúa un sistema autoritario. Se vuelve evidente, entonces, que existe una brecha entre los fines educativos y aquello que se espera del actuar docente, por un lado, y las prácticas que ocurren en lo cotidiano, por otro. Como afirma Leal, «los profesores tienden a identificarse con los modelos y prácticas tradicionales, lo que generaría un efecto de continuidad más que de cambios» (2005, p. 1). Además, se sienten poco capacitados y con dificultades para promover una cultura democrática en la escuela (Apaza, 2009).

Así, vemos que los docentes poseen una estructura de creencias que juega un papel relevante en su práctica pedagógica. Cabe anotar que las creencias son juicios o evaluaciones que son aceptadas como una verdad por el individuo que las sostiene. De esta manera, quedan impregnadas de compromisos afectivos y, consecuentemente, guían el pensamiento y la acción, en la medida que aquello que los profesores hacen o pueden hacer está estrechamente vinculado con sus creencias (Catalán, 2011). Las creencias cooperan con la búsqueda de sentido del mundo por parte del individuo, e influyen en la manera en que la información es percibida y si esta es aceptada o no. Además, median la información que es almacenada en la memoria con sus juicios y evaluaciones, y sirven como un marco para comprender el contexto (Borg, 2001). En ese sentido, las creencias son consideradas filtros de información que tienen incidencia en el almacenamiento, recuperación y utilización del conocimiento y, a su vez, pueden reemplazarlo (Catalán, 2011). Estas no pueden ser medidas u observadas directamente, sino que deben ser necesariamente inferidas del discurso, puesto que se encuentran implícitas en las afirmaciones de los individuos (Pajares, 1992).

Una diferencia importante entre creencias y concepciones es que las primeras tienen un componente afectivo más intenso y predominante que las segundas. Estas últimas son más abarcadoras, tienen un menor nivel de subjetividad, y –según varios autores (ver Ponte, 1999)– pueden incluir a las creencias, pero también a los significados, conceptos, proposiciones, preferencias y gustos.

Como ya se mencionó, las concepciones y creencias juegan un papel muy importante en la enseñanza y son relevantes para el desarrollo de la práctica docente. Tomando en cuenta todo lo anterior y ante la escasez de investigaciones sobre este tema en el Perú, este estudio tuvo como propósito explorar las concepciones y creencias que tienen los docentes de una institución educativa pública de la ciudad de Lima, Perú, acerca de la democracia en el colegio.

1. Democracia y educación

La democracia es ampliamente reconocida como el mejor sistema político para el gobierno de un país. Esta se funda a partir de ideales como la tolerancia, la convivencia y resolución de conflictos sin violencia, la renovación gradual de la sociedad mediante el libre debate de ideas y el ideal de la fraternidad, que une a todas las personas en un destino común (Bobbio, 2001). En este sentido, la democracia se relaciona íntimamente con el respeto de los derechos humanos, la inclusión de las minorías en la toma de decisiones concertadas, el reconocimiento del otro, la legitimidad del consenso, y la autonomía de los individuos. De esta manera, significa para una sociedad un medio importante para asegurar el bienestar y las oportunidades de sus ciudadanos (Nussbaum, 2008, 2010).

La democracia suele entenderse principalmente como un sistema político de estructuración del Estado, conformado por instituciones y mecanismos legales. Sin embargo, en una concepción más amplia, es también una forma de vida en común, una cultura

en la que las personas se relacionan entre sí con el fin de construir y consolidar una convivencia humana armónica que permita el bienestar y el desarrollo pleno de todos [... que] debe, por supuesto, estar sustentada en un sistema de instituciones, mecanismos y leyes que buscan garantizar los derechos de las personas y de los pueblos (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2005, p. 9).

Esta noción de convivencia democrática se funda en el consenso intercultural, es decir, en una cultura política que hace posible la deliberación pública y la acción concertada, y que reconoce las diversas identidades (Tubino, 2009), una «ciudadanía diferenciada», como la denominan Kymlicka y Norman (2002). La democracia, como sistema y como cultura, se expresa con mayor o menor intensidad en los distintos ámbitos sociales en un país. Como afirman Dibós, Frisancho y Rojo:

hay muchos países cuyo sistema se reconoce como democrático y que, sin embargo, no despliegan la misma intensidad de democracia (sea como sistema o como cultura) en los distintos ámbitos de sus realidades sociales. Por ello, se puede afirmar que hay países con mayor o menor libertad de expresión, con mayor o menor tolerancia y reconocimiento de las diferencias, con más o con menos mecanismos reales de participación ciudadana, etc. (2004, p. 1).

Si bien un país puede estar organizado bajo un sistema político democrático, esto no garantiza que posea una cultura democrática. Del mismo modo, se puede encontrar en una sociedad ejemplos de participación y organización democrática sin que su sistema de gobierno lo sea. Si bien el fortalecimiento de una cultura democrática ayuda a consolidar el sistema democrático, lo ideal es que tanto cultura como sistema se desarrollen de manera conjunta (Dibós et al., 2004). No obstante, «el vigor y la estabilidad de una democracia moderna no dependen solamente de la justicia de su estructura básica sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos» (Kymlicka y Norman, 2002, p. 5), entre ellas, la capacidad de los individuos de reconocerse diferentes, sin que esto signifique un impedimento para trabajar en conjunto (Touraine, 1995).

En suma, la construcción de una cultura democrática tiene por objetivo generar una sociedad más justa e inclusiva. Sociedades con mayor participación democrática poseen mejores niveles de representación política de los intereses de sus ciudadanos y, por consiguiente, procesos de desarrollo de políticas públicas más equilibrados (Carrión, Zárate y Seligson, 2012). Por el contrario, sociedades poco democráticas suelen ser excluyentes y marginan a ciertos grupos, lo cual les impide sentirse miembros plenos de una sociedad de iguales, capaces de participar y disfrutar de la vida en común (Marshall, 1992). Tampoco promueven la autonomía (Nussbaum, 2008), lo que afecta la percepción del individuo sobre sus capacidades políticas (Lassen y Serritzlew, 2011, en Carrión et ál., 2012). Se espera que, en una sociedad, la experiencia educativa de todos los individuos contribuya con el desarrollo de una cultura democrática. Por ello, a continuación, se abordará la relación entre educación y democracia.

La educación es un proceso de enorme importancia para la consolidación de las metas democráticas de una sociedad (Dewey, 2004; Freire, 2010; Giroux, 2008; Oser, Althof y Higgins-D'Alessandro, 2008; Kohlberg, 1985, en Oser et ál., 2008; Power, Higgins y Kohlberg, 1989). Esto es ampliamente reconocido en nuestro país: uno de los fines de la educación peruana es la construcción de una cultura democrática; la Ley General de Educación, en su noveno artículo, establece la democracia como un principio de la educación (Congreso de la República del Perú, 2003, inciso B).

En la educación formal, la institución escolar es un espacio de socialización fundamental (Durkheim, 1976). Allí ocurren las primeras experiencias de pertenencia a una institución con normas, reglas y prácticas de interacción que brindan oportunidades para la convivencia, la participación y la regulación de

conflictos (Ames, 1999; Tallone, 2010), y permiten desarrollar competencias ciudadanas. Al respecto, algunos estudios comprueban que los individuos con mejores niveles educativos son los que suelen estar más informados, ser tolerantes, valorar instituciones democráticas y demostrar un mayor compromiso político (Hillygus, 2005 en Veramendi, 2012; Glaeser, Ponzetto y Shleifer, 2006; Schwartzman, 2008 en Veramendi, 2012).

Sin embargo, se sabe que las creencias de los profesores sobre la democracia o la ciudadanía son diversas. En algunos colegios, estas se fundan en principios democráticos explícitos y apuntan al constante ejercicio crítico y reflexivo como estrategia para la formación ciudadana, mientras que en otros los profesores tienen más bien una visión que asocia la ciudadanía fundamentalmente a los desfiles y a la celebración de actos cívicos (Guerra, 2014). La investigación ha demostrado, también, que los docentes pueden ejercer su rol pedagógico de manera no inclusiva, y contraria a los principios explícitos de respeto y no discriminación que la escuela puede tener en su concepción de ciudadanía, sin ser conscientes de los prejuicios con los cuales operan. Por ejemplo, una investigación llevada a cabo por Becerra (2011) concluye que la presencia de un sistema de creencias prejuicioso y estereotipado en un grupo de docentes chilenos sobre sus estudiantes mapuches se manifiesta en sus prácticas, que tienden a ser paternalistas y discriminadoras. Las creencias de estos docentes tuvieron consecuencias en la relación con los alumnos, una relación asimétrica en la que el docente se ubicaba por encima de los estudiantes, les daba mensajes de inferioridad y –a la vez– les asignaba una posición de desventaja y minusvalía. Así, se nota que, si bien los docentes pueden manejar conocimiento explícito que expresa el ideal o el deber ser, si sus creencias no se articulan con este conocimiento o son opuestas a él, pueden sustituirlo (Catalán, 2011). Análogamente, si bien los profesores son capaces de manejar un discurso sobre el colegio como propulsor de una cultura democrática, si sus creencias más profundas son poco democráticas, es muy probable que sus prácticas sean contrarias a los conocimientos de los que pueden dar cuenta de manera explícita.

2. Método

2.1 Participantes

Se seleccionó a 8 docentes de secundaria de una institución educativa pública del distrito de Magdalena, en la ciudad de Lima: 6 mujeres y 2 hombres de entre 40 y 59 años, con experiencia laboral de 14 a 29 años. Siete de ellos eran nombrados y uno contratado. Todos eran titulados en Educación y seis estudiaron, adicionalmente, otras carreras: Diseño Publicitario, Informática, Gastronomía, Enfermería, Turismo y Hotelería, Ingeniería Física Nuclear y Ciencias de la Comunicación. Seis de los ocho docentes participaron en cursos de actualización pedagógica, como el Plancad o el Pronafcap. El colegio en el que desempeñan su labor docente es representativo de las instituciones educativas

públicas de la ciudad de Lima, que sí considera importante la formación en democracia en su proyecto educativo institucional y en su plan anual de trabajo. Los profesores firmaron un consentimiento informado y asumieron participar del estudio de forma voluntaria. La siguiente tabla resume las principales características de los participantes:

Tabla I. Características de los profesores participantes

Profesor	Sexo	Edad	Nivel de educación	Especialidad de formación	Años de experiencia docente	Régimen de contrato	Otros estudios	Actualización / capacitación
P1	F	45	Magíster	Lengua y literatura	25	Nombrada	Ciencias de la Comunicación	Sí. Pronafcap en 2008
P2	F	52	Superior	Educación física / Ed. Especial	29	Nombrada	No.	Sin dato
P3	M	59	Superior	Matemática y computación	28	Nombrado	Ingeniería física / nuclear	Sí. Pronafcap en 2011
P4	F	56	Magíster	Informática y computación	23	Contratada	Enfermería	Sí. Plancad en 2004.
P5	F	50	Superior	Biología y química	25	Nombrada	Diseño publicitario	Sí. Pronafcap en 2009
P6	M	40	Superior	Matemática y física	15	Nombrado	Informática y gastronomía	Sí. Plancad
P7	F	42	Superior	Biología y química	14	Nombrada	No.	Sí. Pronafcap en 2009
P8	F	57	Superior	Lengua y literatura	26	Nombrada	Turismo y hotelería	No

Fuente: Elaboración propia

2.2 Técnica de recolección de información

La información se recolectó mediante entrevistas cualitativas de una duración promedio de una hora. La entrevista tuvo como objetivo identificar las concepciones y creencias de los docentes acerca del colegio democrático, y contó con las siguientes áreas:

- *Objetivos de la educación:* Exploró las ideas que tienen los docentes sobre los fines de la educación y su relación con la formación de ciudadanos democráticos. Se preguntó, por ejemplo, «¿Cuál es el objetivo o fin que considera más importante conseguir en relación con sus estudiantes?» o «En otras palabras, si pudiera reducir todo a una meta o logro, ¿cuál cree usted que es la más importante de lograr con sus alumnos?».
- *Concepciones sobre los reglamentos:* A partir de un caso que describe una experiencia fallida de participación de estudiantes en la elaboración del reglamento escolar, se buscó recoger las opiniones de los docentes sobre la disciplina y la participación de los estudiantes en la toma de decisiones del colegio. Sobre la base de lo narrado en el caso, en esta sección se realizaron preguntas como «¿Cómo cree que debieron actuar los profesores ante el comportamiento de los alumnos el día de la consulta?», «¿Por qué?», «¿Qué problemas pueden surgir si se involucra a los estudiantes en la toma de decisiones del colegio?», «¿Cuáles serían los beneficios de involucrarlos?».
- *Conocimientos y valoración de la democracia:* Se indagó sobre la información con la que cuenta el docente acerca de la democracia, sus características, los aspectos considerados positivos o negativos de la democracia y el valor que le asignan. Por ejemplo, en esta sección se planteó la siguiente pregunta: «Algunas personas piensan que la democracia es un logro muy importante para que se pueda gobernar un país. Sin embargo, otros piensan que lo que se necesita es un gobierno de mano dura, que tome decisiones rápidas y efectivas. ¿Con cuál de las dos posiciones está más de acuerdo? ¿Por qué no eligió la otra?». Finalmente, se pidió brindar una definición de democracia.
- *Percepción sobre la democracia en el colegio:* Se exploró las representaciones de los profesores sobre lo que significa la democracia en el colegio, la posibilidad de que esta se construya en dicha institución, lo factible de que se consiga este logro, la transversalidad de la democracia a lo largo de las áreas curriculares y las características de un colegio democrático. Por ejemplo, se preguntó: «En la página 10 del DCN 2009, se menciona que la educación debe «[...] contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz [...]». ¿Cree usted que un colegio puede lograr estos objetivos? ¿Por qué? ¿Cómo se consiguen estos logros?».

2.3 Procedimiento

Una vez diseñada, piloteada y ajustada la guía de entrevista, se estableció contacto con el colegio seleccionado y se informó sobre el estudio al director, el subdirector y luego a los docentes, quienes fueron citados para una entrevista individual dentro de la institución educativa. Las entrevistas, que se efectuaron durante la primera mitad del año 2013, fueron grabadas, transcritas y

analizadas por 2 jueces, y la codificación del contenido se realizó con el programa Atlas-ti. Tal como es descrito por Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2010), primero se produjo un sistema de clasificación o tipologías y, después, se realizó la presentación de temas y teorías obtenidas. Posteriormente, se recurrió a dos de los docentes participantes en el estudio para realizar una validación de la codificación. Mediante el análisis de viñetas extraídas de su propia entrevista, se llevó a cabo el proceso de validación de los códigos establecidos por la investigadora y se llegó al 75,8% y al 88,6% de acuerdo entre los participantes y la investigadora sobre los códigos propuestos. Finalmente, se procedió a un nuevo análisis y se afinaron algunos de los códigos propuestos inicialmente.

2.4 Resultados

Los resultados se presentan en tres apartados. En el primero, se describe las concepciones de los docentes sobre los fines que persigue la educación. En el segundo, se detalla las concepciones y creencias sobre la democracia. Por último, se describen las concepciones y creencias sobre la democracia en el colegio desde sus requisitos y barreras.

Concepciones sobre los fines de la educación

Con respecto a los fines que persigue la educación, las respuestas brindadas por los participantes comprenden cuatro ideas centrales: tener un futuro, dominar conocimiento específico de un área, desarrollar habilidades, y la formación integral. Siete de los ocho participantes del estudio manifestaron que tener un futuro es la principal finalidad de la educación (P2, P3, P4, P5, P6, P7 y P8). Para ellos, la idea de tener un futuro como fin de la educación implica formar emprendedores o profesionales técnicos que consigan un trabajo con el cual aseguren recursos económicos. «Tener un futuro» implica, también, conseguir estudios superiores, tener una carrera técnica, o estudiar y trabajar.

P2: [...] entonces, el objetivo de la educación peruana debe ser que el joven o la joven pueda tener un futuro [...]. Un futuro que se sientan ellos capaces de lograr un trabajo, de lograr una realización financiera, no como un banco, la finanza para ellos mismos, tener un pan de cada día.

P3: La meta es formar jóvenes preparados para el futuro [...] que tengan una profesión y que se desenvuelvan para emplearse en el algún oficio, una carrera.

P4: Bueno, los estudiantes de este colegio están preparados para un futuro y un trabajo inmediato, porque a los estos alumnos su preparación

es para que tengan un trabajo tecnológico e inmediato. Esa es la visión del colegio. [...] el colegio está preparando a niños y adolescentes, este, para un futuro inmediato del trabajo, los preparamos en marketing empresarial, ¿no? y en manualidades.

P6: [...] que sean emprendedores en el sentido que sean más adelante empresarios [...]; estamos buscando a que ellos puedan salir, cómo se llama, de un problema si no tienen un trabajo, si no consiguen un lugar; aquí en esta institución se les enseña a los talleres y les hace ver que pueden hacer, pueden depender de sí mismos ¿no?

Del total de docentes que afirmaron que tener un futuro es el objetivo central de la educación, tres argumentaron que su finalidad también comprende formar individuos con valores, con habilidades sociales o que sean mejores personas y ciudadanos (P4, P5, P8). Sin embargo, la formación de valores, habilidades sociales y ciudadanía para estos docentes son solo medios para conseguir tener un futuro. Por ejemplo, la responsabilidad es vista como un valor necesario para poder sacar adelante una empresa y, por eso, formar a los estudiantes para que sean responsables es una meta educativa.

P4: Los valores, obviamente, los valores [...] la honestidad [...] En todo trabajo, buscan que el individuo sea honesto; si un individuo es honesto, va a tener las puertas de los trabajos abiertos, porque un empleador te pone pruebas, miles de pruebas.

P5: [...] tienen que tener valores. Eso es lo que es más importante ahora, porque los chicos, ¿de qué te vale que tengan solo conocimientos? Si no tiene valores y ellos deben salir, ser responsables, porque para hacer una empresa, lo que sea, también tienes que ser responsable, sino ¿cómo vas a cumplir?

Asimismo, los docentes plantearon como fin de la educación brindar a los estudiantes conocimientos correspondientes a cada área curricular (P1, P2, P3, P6 y P7).

P1: [...] en realidad, cada área tiene su propósito pedagógico. En el caso de nosotros, de comunicación, el propósito es desarrollar habilidades comunicativas en los chicos, tanto orales como escritas, e incluso ahora las audiovisuales, que son las que comúnmente ellos trabajan, en términos de audiovisión.

P3: Es que dominen las matemáticas, que es la madre de todas las ciencias.

P7: Lo relacionado a las capacidades de área que viene en el curso de CTA que son las exigencias que pone el Ministerio de Educación que hay que cumplir.

Adicionalmente, dos participantes plantearon como fin de la educación formar estudiantes críticos que desarrollen las habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones:

P1: [...] que los chicos sean críticos ante una problemática. Que ellos afronten ese problema y aprendan a tomar una solución, pero desde su óptica, desde su punto de vista. Entonces, si los maestros le damos herramientas para que ellos sean críticos, para que tomen decisiones frente a una problemática y para que den la respuesta a esa problemática, desde su ámbito y en cualquier ámbito fuera del colegio, yo creo que es un paso adelante que la educación al menos en esta institución puede dar.

P7: Muy aparte de los conocimientos, si no tienen las habilidades de solucionar problemas, tomar buenas decisiones, es muy difícil que puedan tener este, se podría decir, buenos resultados en su vida, en su vida personal, académica.

Por último, un docente añadió que la finalidad de la educación es la formación integral, como se expresa en la siguiente viñeta:

P7: [...] formar al ser humano en forma integral, tanto en conocimientos, en valores en actitudes [...] Haber adquirido ciertas capacidades, ciertas destrezas que les sirva en su vida diaria, que le permita desenvolverse en su entorno, que puedan enfrentar situaciones que se le presenten. [...], el dominio de temas básicos, por ejemplo ,que le corresponde para su edad, para su grado; en cuanto a actitudes, también, [...] por ejemplo, la actitud del emprendimiento, la actitud de tener iniciativa, de solucionar problemas, de tomar decisiones, y aparte, valores necesarios, respeto, responsabilidad.

Como se observa, los docentes asociaron los fines educativos con la vinculación entre la vida del estudiante y el mundo del trabajo («tener un futuro»), así como el desarrollo de capacidades y habilidades, conocimientos y sentido crítico. Sin embargo, no se relacionaron estas ideas con el ejercicio de la ciudadanía. Incluso, al mencionar que la formación integral es el objetivo de la educación, el docente hace énfasis en que esta permite la «actitud del emprendimiento, la actitud de tener iniciativa, de solucionar problemas, de tomar decisiones, y *aparte*, valores necesarios, respeto, responsabilidad» (P7, el énfasis es añadido por las autoras), sin evidenciar explícitamente su vínculo con la formación de ciudadanos democráticos.

Esta desvinculación entre la formación de una sociedad democrática y los objetivos educativos evidencia una orientación a metas de corto plazo y de naturaleza fundamentalmente individual. En otras palabras, las concepciones

de los docentes sobre los fines que persigue la educación muestran desconocimiento y poca claridad sobre los fines democráticos que se espera lograr desde el ámbito educativo.

Teniendo en cuenta que los profesores son reconocidos como agentes fundamentales en el proceso educativo (Congreso de la República del Perú, 2003, artículo 56), y son agentes de socialización y mediadores del aprendizaje de sus estudiantes (Wertsch, 2007), una reflexión que se desprende de lo encontrado es la importancia del trabajo reflexivo con ellos para el reconocimiento de la formación de una sociedad democrática como un fin de la educación.

Concepciones y creencias sobre la democracia

Las concepciones recogidas acerca de la democracia mostraron tres posturas: un primer grupo que concibe la democracia principalmente como una forma de vida, un segundo grupo que la describe únicamente como un sistema de gobierno y un tercero que menciona ambas características.

Los docentes que conciben la democracia como forma de vida mencionan que vivir en democracia significa libertad de elegir la propia opción de vida, una forma de convivencia en tolerancia, de ideas, opiniones, de respeto, solidaridad y apoyo mutuo (P2, P4).

P2: Es la oportunidad de vivir libremente y en todo estamento de la vida. En la escuela, en el trabajo, en la universidad, en mi casa, en el medio de transporte. Es vivir libremente, en armonía y en paz [...]; vamos a ser un país [democrático] en la medida que también cada uno de los integrantes del país [...] realmente reconozcamos cómo es vivir en democracia, con respeto, con valores, con solidaridad, en armonía, en apoyo mutuo, en aspiraciones a través del esfuerzo de cada uno de nosotros.

Por su parte, los docentes que identificaron la democracia como una forma de gobierno consideran que es la posibilidad de elegir a los representantes (P1, P3, P6, P8), como lo muestran las siguientes viñetas:

P8: [...] Democracia es elegir tu gobierno, [...] no es el que hable mejor, ni el que ofrezca, sino tú tienes que saber, tienes que saber, tienes que, ¿cómo te diré? Tener criterio y el criterio te lo da la educación, te lo da el saber, te lo da la experiencia, lo que ves. Entonces, democracia es elegir a los que te van a gobernar, pero solo con criterio. Hacerlo con deber, con criterio.

E: Muy bien. ¿Cree que el Perú es un país democrático?

P3: Claro. Sí, porque las autoridades siempre se eligen democráticamente.

E: ¿Y ya eso es suficiente para que sea democrático?

P3: Claro.

Es importante mencionar que dos docentes integraron ciertas características de la democracia como forma de vida con rasgos de la democracia como estilo de gobierno (P1 y P7). Por ejemplo, en la siguiente viñeta, se define democracia como «gobernar para las grandes mayorías», aludiendo a su concepción como sistema de gobierno, y –al mismo tiempo– se incluye el «practicar deberes y exigir derechos», entendiendo democracia también como una forma de vida del ciudadano: P7: «Para mí, democracia acá en la población, es practicar deberes y también exigir derechos a nivel político, gobernar para las grandes mayorías, ¿no? Escuchar a las grandes mayorías. Esas dos cosas».

Los docentes identificaron ventajas de la democracia, tales como la libertad para escoger una opción de vida, el gozar de libertad de expresión, y el vivir en armonía y con capacidad de resolver positivamente los conflictos. Un docente consideró que la democracia es ventajosa frente al autoritarismo, puesto que permite contar con mecanismos que ayudan a contrarrestar la corrupción y la concentración del poder (P7). Ahora, si bien todos los docentes encontraron beneficios en la democracia, al preguntarse expresamente por su importancia, dos docentes no se mostraron convencidos de ella (P2 y P8). Uno de ellos afirmó que optaría por un gobierno de mano dura antes que por un gobierno democrático (P8); y el otro, que preferiría un gobierno democrático que «sepa aplicar normas». Es importante indicar que esta combinación entre un gobierno democrático y un gobierno de mano dura, también se presentó en dos de los docentes que reconocieron la importancia de la democracia (P4 y P6).

Con respecto a las creencias acerca de la democracia, algunos profesores piensan que es el «mal menor» o el sistema «menos malo», y que es «muy imperfecto», aunque el más perfecto con que contamos (P6, P7 y P8). Asimismo, algunos sostuvieron que la democracia es blanda, no aplica normas y no exige que estas se cumplan (P2 y P4), que puede conducir a excesos y libertinaje (P6, P1, P2, P7), y que funciona para la conveniencia de algunos grupos de poder que defienden sus propios intereses y no los del pueblo (P2, P5, P7). Por ejemplo:

P6: [La democracia] Es la menos mala de los sistemas que existen en el mundo [...] Porque las otros sistemas son malas [risas]; te hablo del comunismo, del socialismo, de todos los otros sistemas que no se me vienen ahorita. La democracia te da libertad de cierta manera, también sabiendo cómo lo utilizan los gobernantes, ¿no?

P1: Tenemos todo el entorno político o el entorno jurídico que tenemos es democrático, porque nada está puesto a rajatabla. El problema es que

la gente confunde la democracia con el libertinaje. [...] no es democrático, por ejemplo, que nosotros tengamos todos esos programas en la televisión totalmente absurdos, fuera de cultura; no es democrático, porque entonces no nos permite a los que estamos mirando esto elegir. No podemos elegir, porque todos los canales están plagados de esos programas absurdos. [...] Ahí eso es libertinaje total; por ejemplo, ya no es democracia.

P2: Porque la democracia, porque la democracia solo está, eh, centrada en los intereses de unos cuantos. No hay la democracia, porque lo que es democracia para uno, para otros es no democracia; es lo opuesto. Entonces, desde ese punto de vista, el país no puede ser democrático, porque todos no tienen la misma oportunidad de expresarse o de reclamar un derecho que le corresponde, ¿no?

Muchos docentes complementaron sus ideas con sus propias experiencias. Opinaron, por ejemplo, que la Ley de Reforma Magisterial No. 29944 (Congreso de la República del Perú, 2012) es una injusticia que no ha tomado en cuenta la voz de los docentes mediante una consulta (P5), o que el Estado exige acciones de sus ciudadanos pero no brinda las posibilidades de que se cumplan. En ese marco, resaltaron la poca oferta de capacitación para profesores frente a las exigencias del Ministerio de Educación para el desarrollo docente (P6).

Como vemos, aquellos docentes que comprenden la democracia como un modo de vida sostienen ideas como su vinculación con el bienestar de los ciudadanos (Nussbaum, 2008) y con el ideal de fraternidad en la convivencia (Bobbio, 2001). Sin embargo, no se mencionan elementos constitutivos de la democracia, como su vinculación con el respeto a los derechos humanos, la inclusión de minorías, el reconocimiento del otro o la legitimidad del consenso, por ejemplo. Tampoco, se incluyen cualidades y virtudes de sus ciudadanos, las que permitirían un modo de vida comprometido y articulado alrededor de la cooperación y deliberación (Gamio, 2007). Los conocimientos acerca de la democracia en su cualidad de forma de vida parecen, en este sentido, muy intuitivos y generales. Poseer una concepción integradora de la democracia permitiría al docente articular este conocimiento a su accionar cotidiano en el colegio, con el objetivo de considerarlo como un eje democratizador de la sociedad (Dewey, 2004; Freire, 2010; Apple y Beane, 2005, Giroux, 2008). Como se ha visto, muchas de las creencias de estos profesores no favorecerían el apoyo a la democracia por considerarla fallida o «blanda» y susceptible de llevar a lo que ellos consideran «libertinaje». Es importante señalar que los profesores no mostraron mayor conciencia sobre la contradicción entre decir que la democracia es importante y, a la vez, señalar que prefieren un gobierno que combine la democracia con mano dura.

Concepciones y creencias sobre la democracia en el colegio

Acerca de las concepciones sobre la democracia en el colegio, siete docentes (P1, P2, P3, P4, P5, P6 y P7) plantearon que la democracia significa participación en programas escolares e iniciativas que tienen que ver con la elección de los representantes del Municipio Escolar (alcaldes por salón y alcalde de la institución) y con programas acerca de democracia que anteriormente se han llevado a cabo en la institución (por ejemplo, el programa «Libertad en Democracia» e iniciativas de Promudeh y el JNE). Por ejemplo, declaran:

E: Muy bien. Hasta aquí, hemos conversado sobre la democracia en un sentido más amplio y resulta que algunas personas creen que el colegio es un espacio en el que se puede construir la democracia. ¿Cree usted que se puede construir democracia desde el colegio?

P3: Ya se ha cumplido. En el colegio ya se ha cumplido.

E: ¿En el colegio se cumple?

P3: Ya ha habido elección de alcalde, teniente alcalde en cada aula.

E: Muy bien. ¿Cree usted que existe una relación entre el trabajo que se realiza en el colegio y la democracia en el país?

P7: Hay intentos de ciertos programas que ha venido de parte del Estado y también de ONGs. Acá, por ejemplo, trabajó una ONG que se llamaba «Deliberando en democracia», se llamaba el proyecto, que era financiado por EE.UU. Después, me parece que Promudeh, también, tiene algunos programas acá en la escuela; después, el JNE a través de las elecciones de los alcaldes, regidores. Acá, en el colegio, de repente eso.

Adicionalmente, cuatro de los entrevistados describen la democracia desde concepciones que se centran en el docente (P1, P2, P3 y P4), afirmando que «democracia en el colegio» significa cumplir las leyes escolares y las exigencias del Ministerio de Educación (por ejemplo, llevar capacitaciones); trabajar en un ambiente de paz, tranquilidad y respeto entre profesores; desarrollar juntos el «eje curricular» o la programación anual al inicio de año, y elegir a los representantes de sus comisiones docentes (por ejemplo, la comisión de disciplina). En relación con ello, dos docentes señalan:

P2: Donde todos los maestros podamos vivir en un ambiente de armonía, de coordinación permanente, de intercambio de conocimientos permanentemente que va a redundar en nuestros alumnos, porque ellos van a ver la sapiencia de sus profesores; los chicos van a ver la preocupación de sus profesores permanentemente, van a ver la

coordinación de sus maestros, y el chico simple y llanamente, ¿no? Si lo ponemos dentro de un hogar, en el hogar él ve comunicación; amor entre padre, madre, hijos; preocupación de papá, mamá, por ellos mismos; y en su colegio, ellos van a encontrar eso. Entonces, el chico está garantizado, ¿no?, en la convivencia democrática.

P1: Al principio, los maestros nos reunimos antes de que vengan los chicos aquí, al colegio, y hacemos como una especie de FODA o un diagnóstico, y decimos cuáles han sido los problemas que hemos tenido. Entonces, sobre esa problemática, armamos un eje transversal. Es decir, ese eje transversal nos va a servir para que, a partir de ese momento, nosotros hagamos todas nuestras sesiones de clase, nuestras unidades didácticas, y vayamos orientados a tratar de suplir esas necesidades que tienen los chicos de todas las áreas –matemática, lenguaje, historia, religión– y todos vamos apuntalando a ese tema. Entonces, ahí está la democracia, porque todos opinan [...].

Por otro lado, un docente mencionó que la democracia en el colegio es que el estudiante escuche, atienda y respete al docente: «Con las acciones. Con las acciones. Cada día hablando, hablando a los muchachos; así, se cultiva la democracia. No sé quién perderá tiempo. Un minuto es; lo democrático es esto: escucha el alumno, atiende, respeta. Eso es» (P3).

Como puede verse, estas concepciones no incluyen elementos ciudadanos, como la deliberación y el debate de ideas. De este modo, para los profesores se reduce la participación democrática a las elecciones o al cumplimiento de normas, y se deja de lado concepciones que se relacionan con cultura democrática y otros tipos de participación. Sin duda, este modo de pensar podría generar que los docentes no establezcan acciones dirigidas a brindar un espacio institucional democrático, que facilite roles activos de los estudiantes.

Las concepciones de los docentes sobre la democracia en el colegio, que refieren a una convivencia armónica entre ellos mismos y el trabajo conjunto, se expresan como sus propios anhelos, diferentes a la realidad que describen. Esto concuerda con los hallazgos de Flanagan y colaboradores (2010), quienes encuentran en su estudio que la noción de ciudadanía para los profesores se construye a partir de sueños y expectativas. Sin embargo, llama la atención la poca articulación entre los deseos de los docentes sobre el clima de la institución en relación con la convivencia con sus colegas, por un lado, y la formación de estudiantes, por el otro. Por ejemplo, el asumir que los estudiantes se desarrollarán democráticamente mientras vean que sus profesores «viven en un ambiente armonía, de coordinación permanente, de intercambio de conocimientos permanentemente» (P4) sugiere que, para que el colegio sea democrático, es suficiente que los estudiantes observen las acciones entre docentes y su convivencia en armonía. En esta lógica, el estudiante no toma rol alguno en la construcción de democracia.

Asimismo, es importante mencionar que muchos docentes consideraron a la familia como un impedimento para la formación de los estudiantes y para la labor del colegio (P1, P3, P5, P7), lo que es consistente con los resultados de otros estudios (Flanagan et ál., 2010; Apaza, 2009). Estas concepciones limitan las posibilidades de que la familia participe de la construcción de democracia en el colegio, pues parece poco integrada a la labor del docente. A pesar de que las familias no siempre están motivadas para apoyar mejores aprendizajes en sus hijos, ni disponen del tiempo ni espacio físico para generar acciones concretas que permitan materializarlos, se ha probado que el involucramiento de estas es beneficioso para el buen desempeño del estudiante (Fantuzzo et ál., 2004). Los profesores que sostuvieron concepciones negativas sobre la familia argumentaron que el colegio puede hacer muy poco o nada por los estudiantes con problemas familiares (P2, P3, P5, P7 y P8).

Es interesante señalar que algunos docentes mostraron concepciones de sí mismos y su rol como profesores que pueden entrar en conflicto con el de facilitador de aprendizajes y gestor de procesos democráticos. Por ejemplo, algunos señalan que el profesor debe ser una figura de autoridad para el estudiante, a veces, una figura paternal o maternal, y que, además, debe «ser amigo, tiene que ser un poco de padre, de hermano mayor» (P4). Un ejemplo de esto es el siguiente:

E: ¿Qué problemas pueden surgir si se involucra a los estudiantes en la toma de decisiones del colegio?

P4: Bueno, problemas de que los alumnos pueden faltar el respeto al profesor... y ya, pues, deja de ser autoridad el profesor. Y el profesor es autoridad y paradigma, a la vez, del alumno.

P9: [...] la situación de que los respetos no se dan: el profesor entra a una sala ¡sí, cállese la boca, gua, gua, gua! Al profesor se lo respeta por lo que es; él tiene que entrar y todos tienen que darse cuenta que entró el profesor.

Algunos docentes sostuvieron creencias que favorecen la violencia de los profesores hacia los estudiantes, manteniendo que muchos estudiantes constituyen una amenaza a su integridad o justificando la violencia física o los gritos cuando estos se aplican de forma «justa». Por ejemplo:

P2: [...] ya ves que yo discrepo también mucho con esos alcances del Ministerio de Educación que «al niño ni con el pétalo de una rosa». Oye, mi hijo se porta mal, te vas a tu cuarto no te quiero ver, pero mi hijo ya se porta de una manera que es grosera, es brutal; yo sí soy capaz de jalarle una oreja, porque ya tú le hablas con amor, «hijito, por favor, hijito»; esa labor es horrorosa. ¿Dónde queda el derecho de ese alumno? ¿Y el

de derecho de los demás alumnos? ¿El derecho de los demás alumnos de trabajar en paz?

P4: Hoy en día, el niño, la mujer somos bien avalados; estamos protegidos por nuestros derechos. No podemos emancipar a un niño y a una mujer, más que todo un niño; un profesor tiene que respetar a un niño. Si alzamos la voz, tenemos que alzar pero este, con una manera eh democrática, soberbia y justa, con lo que hacemos; ya no estamos en ese tiempo de que «chico, tú no atiendes la clase, entonces, te vas, te largas, ya vete al patio»; no, así, ya no ya. Ya no.

Es posible pensar que aquellos que comprenden el rol del profesor como una figura de autoridad no promoverían relaciones horizontales y democráticas con los estudiantes y, eventualmente, con los demás agentes educativos. En ausencia de regulaciones, los profesores pueden ejercer violencia sobre sus estudiantes, debido a que no parecen comprender el sentido de no agredir a los estudiantes ni tampoco ofrecen medidas correctivas alternativas que sean efectivas para el cambio de la conducta. Un ejercicio autoritario y rígido del rol docente puede, además, favorecer situaciones de violencia en los colegios, pues se sabe que, a mayor grado de autoritarismo, mayores manifestaciones de violencia escolar (Kornblit, Adaszko y Di-Leo, 2012). La contraparte de esta visión autoritaria está conformada por las concepciones del rol docente como figura paternal o amigo, las que se construyen a partir de las carencias que los profesores encuentran en las familias y de una mirada paternalista sobre los estudiantes que los ubica en una relación vertical. Estas creencias no favorecerían climas escolares que propicien el diálogo auténtico, que abran canales de comunicación y que valoren a los estudiantes como legítimos participantes de la vida escolar, lo que podría disminuir considerablemente la frecuencia de situaciones violentas (Adaszko y Kornblit, 2008 en Kornblit et ál., 2012).

Con respecto a la participación estudiantil en la vida escolar, si bien la mayoría de docentes piensa que los estudiantes deben participar en el desarrollo de normas escolares, puesto que esto los compromete de mejor manera a cumplir con dichas normas, también sostiene que la participación debe estar siempre dirigida por un docente. Asimismo, añaden que debe ponerse límites para evitar que las reglas acordadas sean muy «utópicas» e imposibles de cumplir. Algunos profesores consideraron que la participación de los estudiantes debe restringirse a expresar sus opiniones sobre las propuestas de normas que presentan los docentes a fin de que «no se caiga en el libertinaje que los chicos quieren» (P2, P5). Por su parte, un profesor se mostró abiertamente en contra de la participación de los estudiantes. En relación con ello, estas son algunas de sus opiniones:

P2: [...] el chico, en su aporte, va a querer libertinaje; [...] yo le debo explicar al chico y lo puedo entrar en juicio y conocimiento. [...]

Entonces, la problemática puede ser que ellos puedan poner lo que quieran de acuerdo con sus interés, pero ya los maestros, los directivos, tenemos que razonar; y yo sé que este chico va a entrar en razón; el estudiante lo va a entender y lo vamos a convencer y va a razonar: «ah sí, profesora, tiene razón; sí, director, tiene razón». Ese es el sentido [...].

P5: [...] ellos pueden decir muchas cosas, pero no se les puede dar tampoco mucha libertad, [...] porque sino ellos harían del colegio lo que ellos quisieran, porque, por ejemplo, siempre hay normas que hay que cumplir, ¿no?; y ellos, por ejemplo, saben de que tienen que venir con el uniforme y, bueno, de repente allí tú les dices que ellos pueden hacer lo que quieren, ya no vienen con el uniforme; vienen como sea, no tienen presencia, entonces.

P8: [...] el problema puede surgir si es que «¡Jóvenes tomen, este, hagan su reglamento, ¿ya? Yo ahorita vengo; me estoy yendo un rato a la calle!». Ahí sí, caos. Pero, si se quedan profesores y es ¡dirigido!, ninguno. Siempre, esto viene de la casa; siempre, hay alumnos que van a decir sonseras y van a hacer las cosas mal; siempre, hay chicos que no tienen reglas; siempre, hay chicos que van a hacer lo que quieran; siempre, hay chicos matones; siempre, hay «Pepe el vivo», como digo, que –según él– todo se hace como yo quiero y si no te pego, porque es lo que ve en su casa. O sea, allí está el profesor para guiar eso.

P4: [...] ya sabemos a qué punto vamos a ir, cuál es nuestra meta. Para eso, somos profesionales; no somos cualquier cosa. ¿Cómo vamos a hacer intervenir a los alumnos si nosotros ya sabemos el derecho del niño y el adolescente? Siguiendo estos puntos, nosotros podemos hacer un buen reglamento.

La participación de los alumnos es un elemento fundamental en la creación de instituciones democráticas (Power, Higgins y Kohlberg 1989; Apple y Beane, 1995), pues la elaboración de políticas y reglas que reflejan normas compartidas y valores de la comunidad es una manera de promover actitudes democráticas en los estudiantes. Pese a ello, como se observa, a pesar de declarar que se reconoce la importancia de la democracia, muchos docentes no están valorando la participación como una oportunidad para el desarrollo de competencias de deliberación y reflexión en sus estudiantes. A esto se suma que algunos docentes se mostraron abiertamente en desacuerdo con la participación de los estudiantes en la creación de normas, y se ubican por encima de ellos y desvalorizan sus aportes. Lo interesante es que, a la par de estas concepciones negativas, también, se recogieron creencias que pueden facilitar la participación de los estudiantes en la creación de reglas. De esta manera, se evidencia que coexisten en los profesores concepciones contradictorias.

Finalmente, siendo autocríticos, algunos profesores reconocieron ser poco democráticos en sus acciones, lo que puede ser una oportunidad para la construcción de la democracia en el colegio, en la medida que una postura crítica sobre su rol como docentes les permite cuestionar sus creencias, y generar nuevos conocimientos y cambios específicos con respecto a ellas (Alberca y Frisancho, 2011).

P1: Haciéndome una autoevaluación, tampoco, soy tan democrática que digamos; por ejemplo, los chicos, tal vez yo les deje un trabajo, yo les estimo, les doy un sistema, y quiero que sea así, y cuando alguno me quiere cambiar de modo entonces trato, me es incómodo. Claro que le digo que sí lo acepto, pero me es incómodo. Entonces, desde ese punto de vista, un ejemplo así pequeñito, ya no hay democracia, ¿no? O, cuando mis hijas quieren optar por otra profesión y yo trato de que ella vaya por otro lado, entonces, tampoco lo estoy siendo.

P6: Porque es verdad, nosotros en muchos docentes que no estamos adecuadamente preparados, no manejamos adecuadamente información, ¿no? Nos resistimos a ciertos cambios propios de la naturaleza, propios del desarrollo de una país, propios del mundo que nos arrastra, y estamos quedados en el tiempo; y eso también es un factor para, para podernos desarrollar a nuestros alumnos democráticamente.

Conclusiones

El presente estudio tuvo por objetivo explorar las concepciones y creencias acerca de la democracia en el colegio en profesores de secundaria de una institución pública de Lima, bajo el supuesto de que la estructura de creencias de los docentes se involucra y juega un papel relevante en la enseñanza y la práctica pedagógica en general. A partir de los resultados, se concluye que los docentes de esta institución no reconocen la construcción de una sociedad democrática como fin de la educación, sino que perciben que su objetivo principal es formar emprendedores y personas preparadas para el mundo laboral, o brindar contenidos del área curricular de su especialidad. Si bien mencionan el desarrollo de habilidades y la formación integral como fines de la educación, estos no aparecen explícitamente articulados con el desarrollo de la ciudadanía de sus estudiantes.

Las concepciones de la democracia como un sistema de gobierno imperfecto y cuestionable, muy frecuentes entre los docentes participantes, podrían significar una barrera hacia la construcción de la democracia como un modo de vida en el colegio. Es necesario, por ello, que los profesores tengan más y mejor información sobre la democracia y sus procesos, puesto que esto ayudará a que su criterio para juzgar aspectos relacionados con la democracia sea

más complejo y fundamentado. Asimismo, les dará mayores elementos para promoverla y reconocerla al interior de la institución educativa. Además de proporcionar información sobre democracia, para garantizar el apoyo al sistema democrático y su legitimidad percibida, se requiere trabajar sobre las creencias de estos docentes, pues ellos –como agentes de cambio– son aliados fundamentales para la construcción de una cultura democrática en el colegio.

En el colegio, la democracia se entiende, principalmente, como participación en programas escolares, lo que limita su comprensión como cultura escolar, en la medida que la restringe solo a actividades específicas y procedimentales, como la elección de representantes estudiantiles. También, se piensa que la democracia en el colegio se asocia a acciones centradas en el docente, que parecen estar relacionadas a anhelos de los profesores, sin especificidad de cómo lograr que la democracia incluya a los estudiantes. Asimismo, se comprueba que los docentes perciben a las familias y a los propios alumnos como barreras para su trabajo, lo que no les permitiría considerarlos plenamente como agentes activos del proceso democrático. Además, creen que es poco lo que se puede hacer desde la institución por sus estudiantes, aspecto que podría indicar la sobrecarga de trabajo a la que los profesores están expuestos en su práctica cotidiana.

Las creencias sobre su rol como docentes, junto con aquellas sobre la disciplina y los métodos correctivos, parecen alejar a los profesores de posturas democráticas. Preocupan, especialmente, las relaciones verticales que podrían estarse estableciendo con los estudiantes y la justificación del uso de la violencia en el colegio por falta de conocimiento de otros mecanismos de disciplina efectivos. La construcción de la democracia es impensable en una institución que sostenga la violencia como método disciplinario, debido a que esta restringe toda posibilidad de cooperación, participación y deliberación de los alumnos, y los trata como medios, no como fines. Contrariamente, las concepciones que sostiene la participación de los estudiantes en la elaboración de normas de la institución brindan una oportunidad para la construcción de un colegio más democrático.

Finalmente, cabe resaltar que no se encontró ninguna relación entre las concepciones y creencias encontradas a lo largo del presente estudio y aspectos como el tiempo de servicio de los profesores, el sexo, la especialidad de formación, ni el área curricular a cargo.

Para profundizar en los hallazgos en estudios similares al presente, se recomienda complementar las entrevistas cualitativas con observaciones de la práctica pedagógica de los docentes, así como, también, indagar más profundamente en las experiencias que podrían influenciar sus concepciones, sus creencias y su práctica. De esta manera, podría establecerse más claramente la relación entre la estructura de creencias y el actuar docente, lo que sería un insumo muy importante para el diseño de intervenciones adecuadas para el cambio conceptual y pedagógico del profesor. Por último, se sugiere la implementación y evaluación de espacios de reflexión para poder contrastar la manera en que la práctica pedagógica se transforma a través de los mismos.

Notas biográficas

LUCÍA GINOCCHIO es licenciada en Psicología con mención en Psicología Educativa y egresada de la Facultad de Artes Escénicas (Fares) de la especialidad de Danza. Actualmente, trabaja en el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) como asistente de investigación en el área de Educación. Sus temas de interés en psicología de la educación son la formación ciudadana, el desarrollo moral y la educación intercultural. Asimismo, es miembro del Grupo de Investigación Educación y Ciudadanía Intercultural del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

SUSANA FRISANCHO es doctora en Psicología del Desarrollo por la Universidad de Fordham, New York. Asimismo, es magíster en Psicología y Psicóloga Educativa por la Pontificia Universidad Católica del Perú, donde se desempeña como profesora principal del Departamento de Psicología y es coordinadora del Grupo de Investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo (G-CAD). Es especialista en desarrollo cognitivo y desarrollo moral, constructivismo y construcción del conocimiento, educación moral, educación ciudadana, educación y cultura, epistemología del profesor y procesos de formación y reflexión docente.

MARÍA ISABEL LA ROSA es profesora asociada del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y presidente del Comité de Ética para la investigación con seres humanos y animales de la PUCP. Es licenciada en Psicología Educativa por la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) y magíster en Psicología Evolutiva y de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). También, es miembro del Grupo de Investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo (G-CAD).

Referencias

- Alberca, R. V. y Frisancho, S. (2011). Percepción de la reflexión docente en un grupo de maestros de una escuela pública de Ayacucho. *Educación*, 20 (38), 25-44.
- Ames, P. (1999). El poder en el aula: Un estudio en escuelas rurales andinas. En M. Tanaka (Comp.), *El poder visto desde abajo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Apaza, C. (2009). Retos y posibilidades de la educación para la democracia. Un análisis desde la perspectiva de los docentes. En F Reátegui, F. (Coord.), *Formación en ciudadanía en la escuela peruana: Avances conceptuales e investigaciones*. Lima: Idehpucp.

- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum.
- Becerra, S. (2011). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: La situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes Mapuche en Chile. *Revista de educación*, número extraordinario, 163-181.
- Benavides, M. (1997). Grandes unidades escolares y violencia: Un modelo para desarmar. En F. T. Tellez (Ed.), *Análisis de políticas: Documentos sobre problemas educacionales en América Latina* (267-334). Santiago: Reduc.
- Bobbio, N. (2001). *El futuro de la democracia*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Borg, M. (2001). Teachers' Beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186-188.
- Callirgos, J. C. (1995). *La discriminación en la socialización escolar*. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Carrión, J., Zárate, P. y Seligson, M. (2012). *Cultura política de la democracia en Perú, 2012: Hacia la igualdad de oportunidades*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena: Editorial Universidad La Serena.
- Congreso de la República del Perú (2003). *Ley General de educación No. 28044*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- _____. (2012). *Ley de Reforma Magisterial No. 29944*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/files/4966_201212101158.pdf
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dibós, A., Frisancho, S. y Rojo, Y. (2004). *Propuesta de evaluación de formación ciudadana*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Espinoza, G. (1993). *Los que mandan y los que obedecen. Planteamientos sobre el papel de la autoridad y la disciplina escolar dentro de una educación en derechos humanos*. Lima: Ipedehp.
- Evans, E. (2004). ¿La escuela educa para la democracia o para el autoritarismo?. En J. Ansión y A. Villacorta (Eds.), *Para comprender la escuela pública: Desde sus crisis y posibilidades*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. y Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33, 467-480.

- Flanagan, A., Cerda, G., Lagos, D. y Riquelme, S. (2010). Tensiones y distensiones en torno a la ciudadanía y formación ciudadana: Comparación de los significados de profesores y estudiantes secundarios en la región de Valparaíso. *Última Década*, 33, 115-137.
- Freire, P. (2010). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gamio, G. (2007). *Explorando la democracia*. Recuperado de <http://gonzalogamio.blogspot.com/search?q=democracia+y+ciudadania>
- Giroux, H. A. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Glaeser, E. L., Ponzetto, G. y Shleifer, A. (2006). *Why Does Democracy Need Education?* (Working Paper 12128). National Bureau of Economic Research Working Paper Series. Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w12128>
- Guerra, F. (2014). *Creencias sobre ciudadanía y educación ciudadana en docentes de un colegio público y un colegio privado de Lima* (Tesis de Licenciatura en Psicología). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5081>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Kornbilt, A., Adasko, D. y Di Leo, F. (2012). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. Un estudio de escuelas medias argentinas. En C. Berger y C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (2002). El retorno del ciudadano: Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Ágora*, 7, 5-42. Recuperado de: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/kymlick.pdf>
- Leal, F. (2005). Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(5), 1-16.
- Marshall, T. H. (1992). *Citizenship and social class*. Londres: Pluto Press.
- Ministerio de Educación del Perú (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación del Perú.
- Nussbaum, M. (2008). Toward a globally sensitive patriotism. *Daedalus*, 137(3), 78-93. Recuperado de: <http://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/daed.2008.137.3.78?journalCode=daed>
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton University Press.

- Oliart, P. (1996). ¿Amigos de los niños? Cultura académica en la formación del docente de primaria. Lima: Grade.
- Oser, F., Althof, W. y Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The just community approach to moral education: System change or individual change? *Journal of Moral Education*, 37(3), 395-415.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En K. Krainer y F. Gorffree (Eds.), *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education* (43-50). Osnabrück: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik. Traducción (resumida) de Casimira López. Recuperado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.doc> el 20/04/08
- Power, F. C., Higgins, A. y Kohlberg, L. (1989) *Lawrence's Kohlberg approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Rojas, V. (2011). «Prefiero que me peguen con palo... las notas son sagradas». *Percepciones sobre disciplina y autoridad en una escuela pública en el Perú*. Lima: Grade.
- Tallone, A. (2010). El desafío de la convivencia escolar. En B. Toro y A. Tallone (Coord.), *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Trinidad, R. (1999). *Prácticas y percepciones en torno a la imposición de la disciplina y las manifestaciones de resistencia de los alumnos en un colegio estatal de Lima* (Tesis de Licenciatura en Antropología). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Touraine, A. (1995). ¿Qué es la democracia? Montevideo: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Touraine%20cap1.pdf>
- Tubino, F. (2009). La formación de la razón pública en las democracias multiculturales. Razón práctica y asuntos públicos. *Revista de Ética y Filosofía Política*, 10. Recuperado de <http://intercambiofilosofico.blogspot.com/2009/03/revista-razon-practica-y-asuntos.html>
- Veramendi, M. L. (2012). *Educación y ciudadanía: Análisis de la relación entre trayectoria educativa, literacidad, êthos y praxis política en una muestra de adultos de un distrito de los Andes peruanos*. Lima: Grade.
- Wertsch, J.V. (2007). Mediation. En H. Daniels, M. Cole y J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press.
- Zeballos, A. (2012). La escuela: Aprendiendo a leer, sumar y obedecer. *Revista Isees*, 10, 61-75.

**Ausentismo docente en Perú: Factores asociados
y su efecto en el rendimiento**

*Teacher absenteeism in Peru: Associated factors
and its effect on achievement*

Gabriela Guerrero

Grupo de Análisis para el Desarrollo
gguerrero@grade.org.pe

Juan León

Grupo de Análisis para el Desarrollo
jleon@grade.org.pe

Recibido: 20-4-2015
Aprobado: 12-6-2015

Resumen

El objetivo de este estudio es doble. Primero, busca conocer qué variables de los docentes y de la escuela están asociadas con el ausentismo; y, en segundo lugar, estimar cuál es el efecto neto del ausentismo docente en el rendimiento de los estudiantes. La información analizada proviene de la Encuesta Escolar de Niños del Milenio realizada en 2011 en zonas urbanas y rurales. Para el primer objetivo, se utilizó una modelación estadística multivariada para estimar el efecto neto de cada una de las variables (docente y escuela) en el ausentismo docente. Para el segundo objetivo, se usó modelos de emparejamiento para calcular el efecto del ausentismo docente en el rendimiento en comprensión de lectura y matemática. El estudio tiene dos principales hallazgos. Primero, se ha observado que el predictor más importante del ausentismo docente es la propia asistencia del director; aquellos docentes cuyo director se ha ausentado en el último mes tienen cuatro veces más probabilidades de faltar que sus pares cuyo director no se ausenta (OR: 4,33, $p < .001$). Segundo, existe una asociación entre el ausentismo de los docentes y lo que los estudiantes aprenden en las aulas de clase, por lo menos en Matemática.

Palabras clave: ausentismo docente, rendimiento de los estudiantes, efectos escolares, Perú

Abstract

The objective of this study is twofold. First, to describe how teachers' and schools' characteristics are associated with teacher absenteeism. Second, to explore the relationship between teacher absenteeism and student achievement (mathematics and language), after holding constant student, school and contextual variables. The study uses the Young Lives' School Survey database which has information for urban and rural schools in Peru in order to answer these two objectives. Using multivariate regression models (nonlinear), we identify what teacher variables are associated with teacher absenteeism. Then, we use propensity score matching to estimate the relationship between teacher absenteeism and student achievement in math and reading comprehension. Our main findings are that one of the key predictors for teacher absenteeism is the school principal's attendance; in other words, teachers whose school principal was absent during the last month previous to the survey are four times more likely to be absent than peers whose school principal was not absent. Finally, we found that teacher absenteeism is negatively associated with student achievement (at least in math) after holding constant child, family, teacher, school and contextual variables.

Keywords: teacher absenteeism, student achievement, school effects, Peru

Ausentismo docente en Perú: Factores asociados y su efecto en el rendimiento

Introducción

Un estudio reciente del Banco Mundial realizado en seis países en desarrollo (Bangladesh, Ecuador, India, Indonesia, Perú y Uganda) encontró que, en promedio, la tasa de ausentismo –medida mediante visitas no anunciadas– entre docentes de primaria de los seis países era 19% (Chaudhury, Hammer, Kremer, Muralidharan y Rogers, 2006). Las tasas promedio por país variaron entre 11% (en el caso de Perú) y 27% (en el caso de Uganda). Estos promedios, sin embargo, ocultan diferencias importantes al interior de los países, en los cuales las tasas de ausentismo suelen ser más elevadas en las escuelas ubicadas en zonas más pobres y remotas. Este hecho sugiere que, en dichos contextos, el ausentismo docente sería un factor más de inequidad en las oportunidades educativas de los estudiantes.

Adicionalmente, la literatura internacional señala que el ausentismo docente tiene un efecto negativo sobre el rendimiento de los estudiantes, pues origina que no se cubra completamente el currículo –debido a la pérdida de días de clase– y que, por ende, los resultados de rendimiento sean bajos (Miller, 2008; Woods y Montango, 1997; Das, Dercon, Habyarimana y Krishnan, 2007; Suryadarma, Suryahadi, Sumarto y Rogers, 2006). Lo anterior ilustra la importancia del tema de ausentismo docente en materia de investigación y política educativa. Aunque existen algunos estudios sobre este en países en vías de desarrollo, la mayoría de ellos aborda esta problemática de manera empírica, sin un marco conceptual que les permita entender de manera más comprehensiva qué grupo de variables es el que determina este comportamiento de los docentes y cómo este, a su vez, tiene un efecto en el rendimiento de los estudiantes.

A la luz de ello, el presente estudio tiene un objetivo doble. En primer lugar, apunta a conocer cómo las características demográficas de los docentes, su formación y experiencia profesional, y su compromiso y satisfacción con el trabajo interactúan y están asociadas con la asistencia docente en instituciones educativas públicas en zonas urbanas y rurales de Perú. En segundo lugar, busca estudiar la relación que existe entre asistencia docente y el rendimiento de estudiantes de primaria en Matemática y Comunicación.

Este estudio se inscribe dentro de la literatura sobre docentes eficaces, que proviene de la corriente de escuelas eficaces (Scheerens y Bosker, 1997; Murrillo, 2003), cuyo objetivo principal es identificar variables de la escuela (tales como clima de la escuela y del aula de clase, prácticas pedagógicas y performance del docente entre otras), así como explicativas del rendimiento y logros de aprendizaje de los estudiantes (Baez, 1994). Dentro de este marco, a mediados de los años 80, surgió una corriente orientada a investigar qué caracteriza a un docente eficaz (Markley, 2004; Murillo 2003), que buscaba conocer aquellas variables de los docentes que están asociadas a los buenos resultados

de sus estudiantes (Willms y Sommers, 2001; Anderson, 2004). El presente estudio se enmarca en esta corriente, pues busca explorar si la performance del docente (medida a través de su asistencia) está asociada con el rendimiento de sus estudiantes en el Perú.

Este artículo está organizado en seis secciones, incluyendo esta introducción. En la segunda sección, se presenta una revisión de la literatura sobre factores vinculados con el ausentismo docente. Las secciones 3 y 4 presentan los objetivos y metodología del estudio, respectivamente. En la quinta sección, se exponen los resultados descriptivos y multivariados sobre ausentismo docente y su relación con el rendimiento de los estudiantes. Finalmente, en la sexta sección, se discuten los resultados y se presentan conclusiones.

1. Ausentismo docente

La presencia de un docente es un requisito importante para que pueda ocurrir un proceso de aprendizaje al interior de las aulas de clase. Sin embargo, evidentemente no es el único, pues se trata de un proceso complejo, dado que diferentes factores escolares influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Aunque reconocemos este aspecto, este estudio busca concentrar su mirada en el docente para entender los factores asociados al ausentismo docente, así como su efecto en el rendimiento de los estudiantes.

1.1 Factores asociados al ausentismo docente

Durante los años 70 y 80, se desarrollaron una serie de modelos psicológicos y sociológicos que buscaban explicar el ausentismo de los empleados a partir de dos conjuntos de factores. El primero de ellos está relacionado con los valores de los empleados, sus expectativas y satisfacción (Steers y Rhode, 1978; Brooke, 1986; Rhodes y Steers, 1990). El segundo se vincula con las interacciones sociales y las normas sociales dentro de la organización de los empleados (Chadwick-Jones, Brown y Nicholson, 1973; Chadwick-Jones, Nicholson y Brown, 1982; Geurts, Buunk y Schaufeli, 1994). Más recientemente y sobre la base de los modelos antes descritos, se han planteado estudios sobre factores asociados al ausentismo docente en el contexto de países desarrollados (Rosenblatt y Shirom, 2005, Scott y Wimbush, 1991). Estos reconocen la importancia de aquellos factores del docente relacionados con la escuela (por ejemplo, la satisfacción del docente) y los factores de la escuela misma (por ejemplo, cultura de la organización) para explicar el ausentismo docente. Adicionalmente, plantean que existe un efecto directo de las características demográficas de los docentes sobre la asistencia. En relación con ello, la literatura sugiere que las variables demográficas tienen un efecto directo en la asistencia. Específicamente, en cuanto al género, se reportan resultados mixtos: Chaudhury et ál. (2006) encontraron que las docentes mujeres faltaban menos, mientras que Bennell, Hyde y Swainson (2002) evidenciaron lo contrario.

Con respecto a los factores del docente relacionados con la escuela, se ha reportado en la literatura que las siguientes variables tienen un efecto positivo y significativo en la asistencia docente: la satisfacción con su salario (Scott y Wimbush, 1991; Dang y Rogers, 2007; Abeles, 2009); su compromiso (Scott y Wimbush, 1991; Firestone y Pennel, 1993; Gaziel, 2004); su percepción sobre el ambiente escolar –por ejemplo, si cuenta con el apoyo del director– (Corcoran, Walker y White, 1988; Imants y Van Zoelen, 1995; Gaziel, 2004; Dang y Rogers, 2007); su carga de trabajo –tener una cantidad razonable de trabajo– (Corcoran et ál., 1988); y la disponibilidad de oportunidades de desarrollo profesional (Firestone y Pennel, 1993).

Cabe resaltar que las variables demográficas de los docentes tienen, además, un efecto indirecto en la asistencia a través de su efecto sobre la satisfacción de los profesores o el compromiso de los mismos. Los estudios de Chapman y Lowther (1982), Murnane (1987), Perie, Baker y Whitener (1997), Ingersoll (2001) y Sargent y Hannum (2005) muestran la existencia de un vínculo entre las características demográficas del docente y su satisfacción. Según estos autores, las docentes de mayor edad y mujeres están más satisfechas con su trabajo que aquellos más jóvenes y hombres.

Tal como señalan los modelos iniciales sobre ausentismo docente, las variables de la escuela, también, juegan un rol importante. Diferentes estudios han encontrado que las tasas de asistencia docente son más elevadas en escuelas en las que haraganear no es aceptado o no es parte de la norma social (Bradley, Green y Leeves, 2007; Gaziel, 2004), que son inspeccionados o supervisados por las autoridades locales/estatales por lo menos una vez cada tres meses (Alcázar Rogers, Chaudhury, Hammer, Kremer y Muralidharan, 2006; Chaudhury, et ál., 2004; Chaudhury et ál., 2006, Kremer et ál., 2005), que tienen un director que tiene un trato amable con sus colegas (King y Ozler, 2001) y que están abiertas a la participación de los padres y la comunidad (Jiménez y Sawada, 1998; Chaudhury et ál., 2004; Chaudhury et ál., 2006; King y Ozler, 2005; Alcázar et ál., 2006; Bradley et ál., 2007).

Finalmente, aunque la mayoría de los modelos sobre ausentismo laboral o específicamente ausentismo docente no proponen un efecto directo para las variables contextuales sobre el nivel de asistencia de los docentes (lo que podría deberse a que dichos modelos se basan en estudios realizados en países desarrollados), la investigación educativa en el contexto de países en desarrollo ha demostrado que el entorno en el que trabaja un docente sí es importante. Por ejemplo, diferentes estudios han encontrado que la ubicación de la escuela (urbana), la lejanía de la escuela (cercanía de un camino pavimentado) y el nivel de pobreza de la comunidad donde se encuentra (menos pobre) se asocian con una mayor asistencia de los docentes (Kremer et ál., 2005; Chaudhury et ál., 2006; Alcázar et ál., 2006; Bradley et ál., 2007). Las variables contextuales, incluso, tienen un efecto indirecto sobre la asistencia de los docentes a través de su efecto sobre la satisfacción de los profesores: los docentes de escuelas pobres o rurales tienen menores niveles de satisfacción que los profesores de escuelas no pobres y urbanas (Perie et ál., 1997; Sargent y Hannum, 2005).

1.2 Ausentismo docente y resultados académicos de los estudiantes

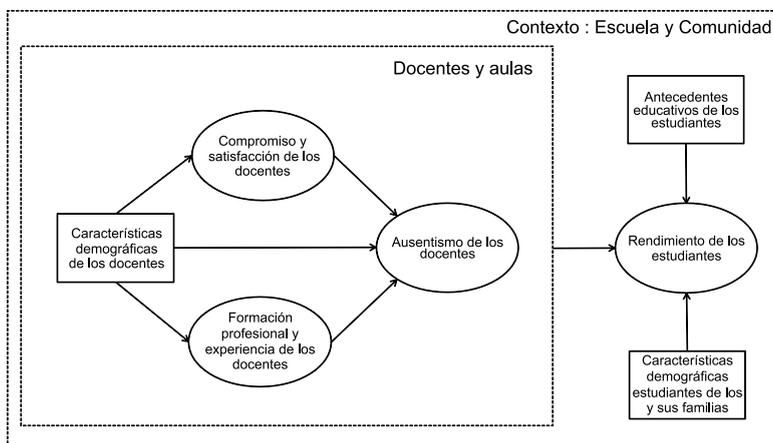
Se han realizado algunos estudios en países desarrollados con respecto a la asociación entre asistencia docente y el rendimiento de los estudiantes. Por ejemplo, en un estudio con una muestra de EE.UU., se ha estimado que diez días adicionales de ausencia de los maestros podría estar relacionado con una disminución del 3,2% de una desviación estándar en el rendimiento en Matemáticas (Miller et ál., 2008). Asimismo, Woods y Montango (1997) encontraron un efecto negativo del ausentismo de los docentes en el rendimiento de lectura de los estudiantes.

En cuanto a estudios realizados en países en desarrollo, Das et ál. (2005) encontraron que un aumento del 5% en la inasistencia de los docentes está relacionado con un descenso del 4% en el rendimiento en Inglés y Matemáticas en Zambia. Del mismo modo, Suryadarma et ál. (2006) hallaron, en Indonesia, una correlación negativa entre el ausentismo de los docentes y el rendimiento de los estudiantes en Matemática, pero no en dictado.

1.3 Hacia un modelo de asistencia docente

Sobre la base de la literatura revisada anteriormente, sugerimos que hay tres conjuntos de variables del docente que están relacionadas con la asistencia: i) las características demográficas de los docentes, ii) la formación profesional y experiencia de los docentes y iii) el compromiso y satisfacción de los docentes con su trabajo en la escuela. La figura I ilustra la manera en que este conjunto de variables interactúan entre sí y cómo afectan –primero– la asistencia docente y –en última instancia– el rendimiento de los estudiantes.

Figura I. Mapa conceptual del ausentismo docente y sus efectos sobre el rendimiento de los estudiantes



2. Objetivos del estudio

Como se planteó al inicio, el presente estudio tiene un objetivo doble. En primer lugar, se apunta a conocer cómo las características demográficas de los docentes, su formación y experiencia profesional, y su compromiso y satisfacción con el trabajo interactúan y están asociadas con la asistencia docente en instituciones educativas públicas urbanas y rurales. En segundo lugar, busca estudiar la relación que existe entre asistencia docente y rendimiento de sus estudiantes de primaria en Matemáticas y Comunicación, luego de controlar por características de los estudiantes, de las escuelas y de las comunidades. Es decir, se quiere calcular el efecto neto del ausentismo sobre el rendimiento de los estudiantes con la finalidad de poder señalar si efectivamente más tiempo del docente en la escuela involucra un mayor aprendizaje de los estudiantes.

3. Métodos

3.1 Base de datos

Para esta investigación, se hace uso de las bases de datos del proyecto Niños del Milenio. El estudio, conocido internacionalmente como *Young Lives*, abarca al Perú y otros tres países en vías de desarrollo –Etiopía, India (en el Estado de Andhra Pradesh) y Vietnam–. Este proyecto realiza el seguimiento de dos cohortes de niños desde el año 2002, aunque el presente estudio está enfocado en la cohorte menor cuyos niños (aproximadamente, 2000) tienen actualmente 10 años. Adicionalmente, a partir de 2011, el proyecto incluyó una encuesta («Encuesta Escolar») orientada a recoger información sobre las instituciones educativas a las que asiste una submuestra de niños de la cohorte menor.

Dicha encuesta se llevó a cabo en nueve regiones del Perú. La muestra, seleccionada aleatoriamente, incluye 132 instituciones educativas públicas y privadas, ubicadas en zonas urbanas y rurales (con y sin programa de educación intercultural bilingüe). Contiene información de los diferentes actores dentro de la institución educativa: directores, docentes y estudiantes. En el caso de los docentes, recoge información sociodemográfica, asistencia a la escuela, su satisfacción en la escuela, clima escolar, dominio pedagógico de las áreas que enseña y cobertura del currículo vigente. En el caso de los directores, incluye aspectos sociodemográficos, información acerca de la infraestructura de la escuela, organización del trabajo escolar, asistencia docente y las prácticas técnico-pedagógicas que viene usando el director para el trabajo con los docentes. De los estudiantes¹, se recoge información sociodemográfica y pruebas

1. La Encuesta Escolar recoge la información de una submuestra de niños que vienen participando del estudio de Niños del Milenio y que asisten a una institución educativa. Asimismo, en el caso de los niños que se encuentran cursando el cuarto grado, se recoge información de diez de sus compañeros de clase, que son seleccionados de manera aleatoria al interior de cada aula de clase.

de rendimiento (Matemática y Comunicación). Finalmente, la Encuesta Escolar, también, incluye una observación de la asistencia docente realizada por los trabajadores de campo. Esta observación se realizó por tres días consecutivos en diferentes momentos del horario escolar, lo cual permitió tener una información objetiva del ausentismo docente en la muestra de escuelas visitadas.

El presente estudio utiliza solo la información de Perú, tanto de la Encuesta Escolar como de la ronda 3 del estudio (información socioeconómica de los Niños del Milenio), y se restringe la muestra solo para escuelas públicas². El cuadro I, que se presenta a continuación, brinda información acerca del número de instituciones educativas, docentes y estudiantes incluidos en la muestra de la Encuesta Escolar de Niños del Milenio que se utiliza en esta investigación.

Cuadro I. Muestra de instituciones educativas, docentes y estudiantes

	Área de residencia		Total
	Urbano	Rural	
Instituciones educativas	46	67	113
Docentes	139	137	276
Estudiantes ^{1/}	825	779	1604

1/ Incluye a los pares de los niños que participan en el estudio de Niños del Milenio

Fuente: Encuesta Escolar Niños del Milenio (2011)

Elaboración propia

Finalmente, en el caso del análisis de la asociación entre el rendimiento de los estudiantes y el ausentismo de los docentes, la muestra analítica es menor a la muestra total del cuadro I. Dichos análisis se realizaron solo para estudiantes de cuarto grado de primaria. Ello responde a que el número de estudiantes encuestados en ese grado es mayor, pues incluye no solo a los Niños del Milenio sino a sus pares. Adicionalmente, se aplicaron diferentes filtros con la finalidad de poder estimar los efectos de manera más adecuada. En el cuadro II, se presenta un alcance de la reducción de la muestra del estudio para el caso del análisis de las pruebas de rendimiento.

2. Se excluyen a las escuelas privadas por dos razones: i) el número de instituciones educativas privadas fue de 19, lo cual limita el poder de análisis para posibles comparaciones; y ii) el número de docentes que se había ausentado en estas instituciones educativas era bastante reducido (n=3), lo cual restringe los resultados o hallazgos que se puedan obtener de este grupo.

Cuadro II. Muestra analítica para el análisis del impacto del ausentismo en el rendimiento de los estudiantes

	Docentes	Estudiantes
Toda la muestra	276	1604
Niños de cuarto grado de primaria	151	1397
Niños con ambas pruebas (Matemática y Comunicación)	139	1357
Restricción de docentes seleccionados	137	1339
Restricción de estudiantes seleccionados	136	1167

Fuente: Encuesta Escolar Niños del Milenio (2011)

Elaboración propia

3.2 Variables

A continuación, se brinda una descripción de las variables incluidas en los análisis para el presente estudio.

Ausentismo docente

- Ausentismo docente (autorreporte): Es la variable cualitativa que toma el valor de 1 cuando el docente reporta que faltó a clase una o más veces durante los últimos 30 días a la fecha en que se administró la encuesta, y 0 en cualquier otro caso (media= 0,24; d.e.=0,43).
- Ausentismo docente (observación directa): Es la variable cualitativa que toma el valor de 1 si el docente ha estado ausente en, al menos, 1 de los 3 días en los que se visitó la I.E., y 0 en cualquier otro caso (media=0,07; d.e.=0,25).

Rendimiento de los estudiantes

- Puntaje estandarizado de Matemática: Esta prueba consta de 37 ítems que miden capacidades relacionadas con el aspecto de números y numeración. El puntaje de los estudiantes fue estimado utilizando la teoría de respuesta al ítem (modelación Rasch), la cual permite calcular puntajes estandarizados para cada uno de los estudiantes (Media=297,94, d.e.=51,37).
- Puntaje estandarizado de Comunicación: Esta prueba consta de 27 ítems, que miden capacidades relacionadas con el aspecto de comprensión de textos escritos. Al igual que en Matemática, el puntaje fue estimado utilizando la teoría de respuesta al ítem (modelación Rasch), la cual permite calcular puntajes estandarizados para cada uno de los estudiantes (media=296,33, d.e.=48,76).

Variables asociadas con el ausentismo docente

En relación con las características sociodemográfica, de formación profesional y satisfacción con su labor docente, se consideró como controles los siguientes aspectos: sexo, si su lengua es o no originaria, la distancia entre la vivienda del docente y la institución educativa, los años de experiencia en Educación Básica Regular, título o grado alcanzado, capacitación recibida, satisfacción del docente con respecto a su relación con diferentes actores educativos, satisfacción del docente con respecto al apoyo a su labor en la institución educativa y satisfacción del docente con respecto a su trabajo en la institución educativa.

En cuanto a los procesos escolares en la institución educativa, se consideraron como controles el clima disciplinario; el acompañamiento pedagógico de la institución educativa, de la Unidad de Gestión Educativa Local o la Dirección Regional de Educación, de una organización no gubernamental u otro organismo privado; el liderazgo directivo de acuerdo con los docentes; el clima escolar; el sentido de pertenencia a la institución educativa; y el clima de aula.

En el caso de las características de los directores, se controló por el sexo del director, los años de experiencia en este cargo, el título o grado alcanzado por el director en la institución educativa, la satisfacción de este con respecto a la institución educativa. En cuanto a las características de la institución educativa se consideró la zona en la que se encuentra, el tipo de institución educativa (polidocente/ no polidocente) y el turno de la misma.

Con respecto a las características demográficas de los estudiantes y sus familias, se controló por edad, género, tipo de lengua materna (indígena, no indígena), si la lengua de algunos de los padres es o no originaria, si alguno de los padres tiene educación secundaria. Finalmente, en relación con los antecedentes educativos de los estudiantes, se consideró si repitió alguna vez de grado y si asistió a educación inicial.

Métodos de estimación

Para cada uno de los objetivos principales de este estudio, se utilizó un método de análisis diferente, de acuerdo con la unidad de análisis que implica. Así, para el primer objetivo de investigación relacionado con qué variables de los docentes están asociadas con una mayor o menor asistencia, se realizó, en primer lugar, un análisis descriptivo y correlacional bivariado. Se planteó de este modo con el fin de comparar aquellos docentes que asisten regularmente con quienes no asisten regularmente en términos de sus características demográficas, su formación y experiencia profesional, su compromiso y satisfacción con el trabajo, y las características de las instituciones educativas en las que trabajan. El análisis descriptivo se realiza mediante el cálculo de promedios y posterior comparación de medias, usando como eje el ausentismo o no de los docentes. Para las comparaciones de medias, se utiliza tests estadísticos que permitan asegurar que las diferencias encontradas son estadísticamente significativas.

En segundo lugar, la estrategia de análisis busca estimar el efecto neto de cada una de las variables antes mencionadas en el ausentismo docente, para lo cual se utiliza la modelación estadística multivariada. Este tipo de modelación permite calcular los efectos de cada variable manteniendo constante el efecto de las demás. Asimismo, dado que la variable dependiente es de naturaleza cualitativa, pues indica la presencia o ausencia de un tipo de conducta –como es el ausentismo de los docentes–, se usan los modelos no lineales logísticos, que nos permiten estimar la probabilidad de ocurrencia de un evento.

Los modelos de regresión posibilitan conocer qué variables están asociadas con el ausentismo docente y, de esta forma, podemos responder al primer objetivo del presente estudio. La importancia de identificar las variables, como se mencionó anteriormente, reside en que estas pueden ser materia de política o alterables, debido a las consecuencias negativas que tiene el ausentismo en la calidad y equidad educativa.

El segundo objetivo de este estudio es explorar la asociación existente entre el ausentismo docente y el rendimiento de los estudiantes en Matemática y Comprensión de Lectura. Con tal fin, se utilizan modelos de emparejamiento o *Propensity Score Matching* para poder observar el efecto del ausentismo docente en el rendimiento. Los modelos de emparejamiento son comúnmente utilizados en las evaluaciones de programas cuasiexperimentales. Estos tipos de modelos permiten al evaluador recurrir a un grupo de técnicas estadísticas para garantizar que los grupos que compara (tratados y no tratados) sean los más similares –en la medida de lo posible– en términos de aspectos claves para la participación del programa y reducir el sesgo al estimar el efecto de un programa. De esta manera, se utiliza esta técnica para contrastar docentes que sean comparables en términos de sus características observables y tener una estimación más precisa del efecto del ausentismo en el rendimiento de los estudiantes.

Los modelos de emparejamiento (Rosenbaun y Rubin, 1983; Heckmak, Ichimura y Todd, 1997) proponen, en primer término, un modelo de elección discreta para obtener el «puntaje de probabilidad» (*propensity score*) de que se participe o no en el programa, que puede ser estimado usando una función normal o logística. Esta variable indica la probabilidad de que los individuos reciban o no el tratamiento, a partir de una serie de características que pueden estar asociadas con su participación.

$$P(y_i = j | X) = \frac{\exp(X_i \beta_j)}{\left[1 + \sum_{p=1}^j \exp(X_i \beta_p) \right]}$$

La probabilidad de participación frente a la de no participación del programa es obtenida a partir de características que distinguen a ambos grupos que participan del mismo (almacenados en X_i). Una vez estimado el puntaje, se procede a emparejar a los individuos mediante diferentes técnicas estadísticas.

Entre las más comunes, están las de emparejamiento uno a uno (*one to one matching*), emparejamiento por distribución de puntajes (*kernell matching*) y emparejamiento por cercanía o puntajes más cercanos (*radius matching*). Finalmente, una vez seleccionado el método de emparejamiento de los puntajes estimados, se calcula la diferencia en la variable de impacto (por ejemplo, rendimiento estudiantil) del grupo de tratamiento y grupo de contraste para los individuos que se encuentren dentro del soporte común³.

Así, en el presente estudio, se considerarán los siguientes aspectos para el análisis de emparejamiento:

- Utilizar la variable de ausentismo docente como aquella que indica el grupo de estudio al que pertenece cada estudiante
- Realizar el emparejamiento de los estudiantes en dos etapas
 - Primera etapa: emparejar a los docentes con características similares: Se realizó un emparejamiento de los docentes, y se eliminó cualquier diferencia o sesgo entre características de los mismos docentes (p.ej.: características demográficas) y de las instituciones educativas (p.ej.: características de los directores y características de la I.E.). Aquellos docentes que se encuentren dentro del soporte común son seleccionados para la segunda etapa, mientras que aquellos que están fuera del soporte común son eliminados de los análisis posteriores.
 - Segunda etapa: realizar el emparejamiento a nivel de los estudiantes: Para ello, se utilizan a aquellos estudiantes de los docentes seleccionados del primer análisis de emparejamiento. En esta fase, se realiza el emparejamiento utilizando las variables demográficas y de antecedentes educativos de los estudiantes, con la finalidad de poder eliminar cualquier sesgo en ambos grupos debido a estas variables⁴.
- Finalmente, se realiza un análisis de remuestreo (*bootstrapping*) con el propósito de observar la robustez de los resultados obtenidos.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de los análisis sobre ausentismo docente realizados sobre la base de la información de la Encuesta Escolar. Esta sección está dividida en dos partes, que corresponden a los dos objetivos del presente estudio. En primer lugar, se apunta a poder identificar qué variables de los docentes y sus escuelas están asociadas con el ausentismo de los mismos; y, en segundo lugar, se busca poder estimar la asociación del ausentismo docente en el rendimiento de los estudiantes una vez que se controlan por características de los mismos, de los docentes y de las escuelas.

3. Es el rango común de probabilidades entre el grupo de tratamiento y contraste.

4. A manera de control, se vuelven a incluir en esta primera etapa las características de los docentes y las escuelas con la finalidad de hacer más robusta la estimación del puntaje de emparejamiento de los estudiantes.

4.1 Factores asociados al ausentismo docente

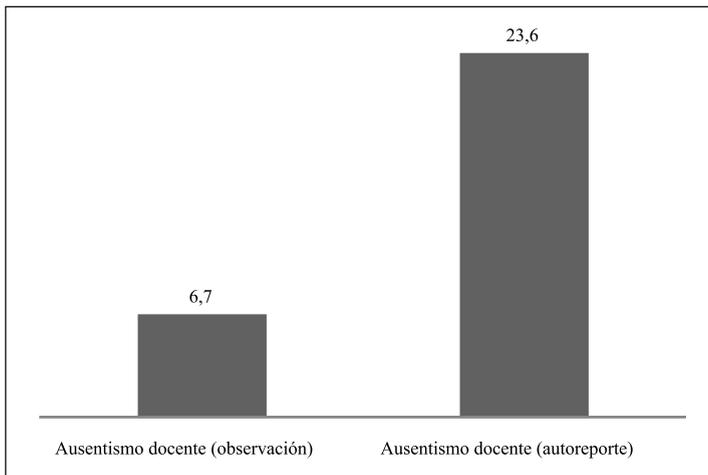
Primero, se presentan análisis descriptivos que evidencian la magnitud del problema del ausentismo docente en la muestra y comparan las características de los docentes que faltan vis a vis sus colegas que no faltan. Segundo, se exponen los resultados de los análisis multivariados, que nos permiten tener los efectos netos de cada una de las variables una vez que se controlan por una serie de factores.

Análisis descriptivos

- ¿Cuál es la magnitud del ausentismo docente?

En la Encuesta Escolar de Niños del Milenio, se recogió información acerca del ausentismo docente de dos formas diferentes: i) observación directa de los encuestadores que debían completar una ficha de observación de la asistencia docente durante el trabajo de campo, y ii) autorreporte del docente a quien se le preguntó por el número de días que había faltado en los últimos treinta días. En la figura II, se presentan las tasas promedio de ausentismo docente de acuerdo con cada una de las formas de medición.

Figura II. Ausentismo docente por fuente de información^{1/}



1/ El ausentismo docente mediante observación se mide como el porcentaje de docentes que faltó uno o más días durante las visitas a las instituciones educativas. El ausentismo docente mediante autorreporte es el porcentaje de docentes que ha faltado uno o más días durante los últimos treinta días.

Fuente: Encuesta Escolar Niños del Milenio (2011)
Elaboración propia

Las dos medidas de ausentismo nos muestran diferentes magnitudes sobre esta problemática en las escuelas a nivel primario en el Perú. En el caso del reporte dado por los propios docentes, se aprecia que uno de cada cinco docentes manifiesta haberse ausentado de la escuela uno o más días durante los últimos treinta días. Por otro lado, de acuerdo con la información de la ficha de observación llenada por el trabajador de campo de la Encuesta Escolar, se evidencia que el 7% de los docentes se encontraba ausente de la institución educativa durante el trabajo de campo.

Analizando cada una de las formas de medición, en el caso de la observación directa, si bien esta sería una medida objetiva del ausentismo a nivel de los docentes, consideramos que en el contexto de la Encuesta Escolar realizada existe un sesgo hacia abajo (subreporte) de este fenómeno en las escuelas primarias visitadas. Esto se debe a la propia naturaleza de la Encuesta Escolar, que requiere la presencia de los docentes en la escuela para resolver una serie de cuestionarios. Este hecho originaría que estos asistan más de lo que regularmente lo hacen, debido a la solicitud de los encuestadores de completar los diversos cuestionarios. A partir de ello, el porcentaje de ausentismo medido a través de observación directa es menor al encontrado en estudios previos, como los de Alcázar et ál. (2006), que encontraron una tasa de ausentismo docente de 11%⁵.

Por otro lado, en el caso del autorreporte del docente, también, se podría pensar que existe un sesgo para subreportar este fenómeno debido a la deseabilidad social. Sin embargo, a pesar de este sesgo, el porcentaje de docentes que manifiesta haber estado ausente una o más veces durante los últimos treinta días es considerable y nos muestra que es un potencial problema en las instituciones educativas de nuestro país. A la luz de lo anterior, el presente informe hace uso del autorreporte del docente como medida del ausentismo docente y variable clave para la comparación de los resultados que se presentan a continuación.

- *¿Qué caracteriza a un docente que falta a clases?*

El propósito de esta sección es comparar a los docentes que asisten regularmente con sus colegas que no asisten regularmente, en términos de sus características sociodemográficas, su formación y experiencia profesional, su satisfacción con el trabajo y las características de las instituciones educativas en las que trabajan.

5. El estudio de Alcázar et ál. (2006) mide el ausentismo docente como el porcentaje de docentes que no estuvo presente en las instituciones educativas durante la visita realizada.

Cuadro III. Características sociodemográficas de los docentes

	No faltó	Faltó	Total
Docente es mujer (%)	67,14 * (47,08)	52,31 * (50,34)	63,64 (48,19)
Edad del docente	46,02 (8,43)	43,85 (7,35)	45,50 (8,23)
Docente tiene lengua materna indígena (%)	14,83 (35,63)	15,38 (36,36)	14,96 (35,74)
Tiempo mayor a 30 min. entre I.E. y domicilio del docente (%)	30,95 (46,34)	38,46 (49,03)	32,73 (47,01)

Nota: Desviación estándar entre paréntesis

***p<0,001; **p<0,01; *p<0,05

Fuente: Encuesta Escolar Niños del Milenio (2011)

En relación con sus características sociodemográficas, el cuadro III nos muestra que existen diferencias entre estos dos grupos de docentes, aunque solo las diferencias por género son estadísticamente significativas, en la medida que, en promedio, es mayor el porcentaje de docentes mujeres en el grupo que no falta a la institución educativa.

De acuerdo con la literatura sobre ausentismo docente, también, es importante explorar su asociación con las características de formación y experiencia de los docentes. El cuadro IV nos brinda un alcance acerca de estas características para nuestra muestra de docentes. Si bien existen leves diferencias entre los docentes que se ausentan y los que no, estas no son estadísticamente significativas, lo que sugeriría que el ausentismo no sería un problema vinculado con la formación profesional y experiencia de los docentes.

Cuadro IV. Formación profesional y experiencia de los docentes

	No faltó	Faltó	Total
Años de experiencia como docente	19,92 (8,43)	18,97 (6,62)	19,70 (8,04)
Ha recibido capacitación de más de 20 horas (%)	50,95 (50,11)	60,00 (49,37)	53,09 (50,00)
Tiene posgrado (%)	11,48 (31,96)	15,38 (36,36)	12,41 (33,03)
Tiene grado universitario (%)	54,29 (49,94)	49,23 (50,38)	53,09 (50,00)

Nota: Desviación estándar entre paréntesis

***p<0,001; **p<0,01; *p<0,05

Fuente: Encuesta Escolar Niños del Milenio (2011)

Asimismo, se exploró la asociación del ausentismo con el nivel de satisfacción del docente con respecto a diferentes aspectos de la institución educativa. El cuadro V nos indica que los docentes que no faltan son aquellos que perciben que tienen una buena relación con los diferentes actores educativos y están satisfechos con distintos aspectos de su trabajo en la institución educativa; esta diferencia es estadísticamente significativa.

Cuadro V. Satisfacción de los docentes en la institución educativa¹

	No faltó		Faltó		Total
Satisfacción con su relación con diferentes actores de la I.E. (puntaje factorial)	0,03 (0,96)	*	-0,28 (1,15)	*	-0,05 (1,02)
Satisfacción con su trabajo en la I.E. (puntaje factorial)	0,04 (1,00)	*	-0,26 (1,09)	*	-0,03 (1,03)
Satisfacción con el apoyo que reciben en la I.E. (puntaje factorial)	0,00 (1,00)		-0,14 (1,07)		-0,03 (1,01)

Nota: Desviación estándar entre paréntesis

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Fuente: Encuesta Escolar Niños del Milenio (2011)

En cuanto al contexto, se comparan qué características tienen las instituciones educativas en las que están los docentes que faltan versus el grupo de los que no. En términos generales, se aprecia –en el cuadro VI– que aquellos docentes que no faltan provienen por lo general de instituciones educativas que cuentan con mayores recursos, tanto en términos de infraestructura como de servicios básicos, y que reciben en menor medida programas alimentarios, tales como desayunos o almuerzos escolares.

Cuadro VI. Características de las instituciones educativas

	No faltó		Faltó		Total
La I.E es urbana (%)	53,33 (50,01)		41,54 (49,66)		50,55 (50,09)
La I.E. es integrada ¹ (%)	21,43 (41,13)		13,85 (34,81)		19,64 (39,80)
La I.E. es polidocente completa (%)	83,33 (37,36)		73,85 (44,29)		81,09 (39,23)
Ratio alumno por docente	23,27 (6,43)		22,49 (7,46)		23,09 (6,68)
La I.E. cuenta con luz, agua y teléfono (%)	75,24 (43,27)	***	53,85 (50,24)	***	70,18 (45,83)
Número de ambientes escolares que hay en la I.E.	2,20 (1,44)	**	1,66 (1,48)	**	2,08 (1,47)
La I.E. recibe almuerzos o desayunos escolares (%)	67,62 (46,90)	*	81,54 (39,10)	*	70,91 (45,50)

Nota: Desviación estándar entre paréntesis

1/ Si la institución educativa cuenta con inicial, primaria y secundaria

***p<0,001; **p<0,01; *p<0,05

Fuente: Encuesta Escolar Niños del Milenio (2011)

Como parte del análisis, se exploró también cuáles eran las características de los directores en el caso de los docentes que faltan versus los que no. Tal como se aprecia en el cuadro VII, en el grupo de docentes que no faltan, es más probable que el director mismo no falte; las diferencias son estadísticamente significativas en relación con el grupo de docentes que sí falta.

Cuadro VII. Características de los directores¹

	No faltó	Faltó	Total
El director es mujer (%)	36,67 (48,30)	28,13 (45,32)	34,67 (47,68)
Años de experiencia como director	13,07 (7,75)	12,16 (6,92)	12,86 (7,56)
Director tiene grado universitario (%)	86,65 (33,49)	81,01 (38,96)	85,32 (34,87)
Satisfacción del director con la I.E.	-0,05 (0,92)	-0,27 (0,76)	-0,11 (0,89)
Director se ha ausentado en los últimos 30 días (%)	27,62 (44,82)	*** 58,46 (49,66)	*** 34,91 (47,76)

Nota: Desviación estándar entre paréntesis

***p<0,001; **p<0,01; *p<0,05

Fuente: Encuesta Escolar Niños del Milenio (2011)

Finalmente, se exploró qué caracteriza a los procesos escolares de las instituciones educativas de los docentes que faltan versus los que no. Tal como se aprecia en el cuadro VIII, los docentes que no faltan perciben un mayor liderazgo directivo en sus instituciones educativas, a diferencia de sus pares que sí faltan; cabe anotar que la diferencia es estadísticamente significativa. Sin embargo, no se observan distinciones entre los docentes de ambos grupos en relación con el acompañamiento pedagógico que reciben tanto de parte del director como de agentes externos a la institución educativa o en el clima disciplinario que perciben en la institución educativa.

Cuadro VIII. Características de los procesos escolares en las I.E.¹

	No faltó	Faltó	Total
Clima disciplinario en la I.E. (puntaje factorial)	0,06 1,03	-0,04 1,02	0,03 1,02
Acompañamiento pedagógico de la institución educativa	0,24 0,43	0,15 0,36	0,22 0,41
Acompañamiento pedagógico de la UGEL o DRE	0,11 0,31	0,18 0,39	0,13 0,33
Acompañamiento pedagógico de ONG u organismo privado	0,11 0,32	0,14 0,35	0,12 0,33
Percepción de los docentes del Liderazgo Directivo (puntaje factorial)	0,01 (0,98)	* -0,28 (1,02)	* -0,06 (1,00)

Nota: Desviación estándar entre paréntesis

***p<0,001; **p<0,01; *p<0,05

Fuente: Encuesta Escolar Niños del Milenio (2011)

Análisis multivariados

Se utilizaron modelos de regresión logística para explorar qué variables de los docentes, directores y/o la institución educativa estaban asociadas con una mayor o menor probabilidad de que el docente se ausente de la escuela. Se estimaron seis modelos de regresión. El primero explora qué variables socio-demográficas de los docentes influyen en que se ausente de la escuela o no. El segundo modelo incorpora las variables relacionadas con la formación y experiencia docente. El tercer modelo incluye las variables relacionadas con la satisfacción docente; y el cuarto modelo, las variables de proceso al interior de las instituciones educativas. En el quinto modelo, se añaden las características de los directores; y, en el sexto y último modelo, las características de la escuela como ubicación, gestión y nivel socioeconómico, entre otras. Asimismo, debido a que se puede tener más de un docente por escuela, se ajustó la matriz de varianzas y covarianzas de manera que se tome en consideración la covariación que habría entre docentes que enseñan en una misma escuela.

Cuadro IX. Modelo logístico para ausentismo docente (*Odds ratio*)

	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Características demográficas						
Mujer	-0,69 (0,50)	* -0,67 (0,51)	* -0,70 (0,50)	* -0,63 (0,53)	+ -0,64 (0,53)	+ -0,68 (0,51)
Lengua materna es originaria	-0,24 (0,79)	-0,31 (0,73)	-0,31 (0,73)	-0,28 (0,76)	-0,24 (0,79)	-0,47 (0,63)
El docente demora más de 30 minutos en desplazarse a la I.E.	0,39 (1,48)	0,38 (1,46)	0,43 (1,54)	0,37 (1,45)	0,42 (1,52)	0,32 (1,38)
Formación y experiencia profesional						
Años de experiencia como docente		-0,01 (0,99)	-0,01 (0,99)	-0,02 (0,98)	-0,01 (0,99)	-0,01 (0,99)
Estudios (ref. estudios no universitarios)						
Título universitario		-0,07 (0,93)	0,00 (1,00)	0,08 (1,08)	0,19 (1,21)	0,08 (1,08)
No terminó estudios de docente		0,56 (1,76)	0,74 (2,09)	0,53 (1,69)	1,47 (4,36)	1,21 (3,36)
Capacitación pedagógica de más de 20 horas		0,26 (1,29)	0,29 (1,33)	0,23 (1,26)	0,20 (1,22)	0,11 (1,11)
Satisfacción del docente ^v						
Satisfacción de la relación con los diferentes actores de la I.E.			-0,25 (0,78)	-0,15 (0,86)	-0,12 (0,89)	-0,02 (0,98)
Satisfacción del apoyo que recibe en la I.E.			0,14 (1,15)	0,17 (1,18)	0,09 (1,10)	0,00 (1,00)
Satisfacción con su trabajo en la I.E.			-0,22 (0,80)	-0,11 (0,90)	0,00 (1,00)	0,01 (1,01)

	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Variables de procesos al interior de la I.E.						
Indisciplina en la I.E.		-0,09 (0,91)		-0,11 (0,90)		-0,09 (0,91)
Acompañamiento pedagógico (ref. ninguno)						
Institución educativa		-0,72 (0,49)		-0,76 (0,47)	+	-0,73 (0,48)
UGEL o DRE		0,90 (2,46)	+	0,82 (2,26)	+	0,74 (2,09)
ONG u otro privado		0,44 (1,55)		0,44 (1,55)		0,58 (1,78)
Percepción de los docentes del Liderazgo Directivo		-0,33 (0,72)		-0,25 (0,78)		-0,25 (0,78)
Características de los directores						
Mujer				-0,71 (0,49)	*	-0,79 (0,46)
Años de experiencia como director				-0,01 (0,99)		0,00 (1,00)
Título universitario ^{2/}				0,28 (1,33)		0,15 (1,17)
Título universitario (valores omitidos)				0,51 (1,66)		0,60 (1,82)
Satisfacción del director con la I.E.				0,14 (1,15)		0,13 (1,14)
Director se ha ausentado en los últimos 30 días				1,37 (3,94)	***	1,47 (4,33)

Contexto (escuela y comunidad)

	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Características de la I.E.						
Clasificación territorial (ref. I.E. urbana)						
I.E. es rural						0,00 (1,00)
I.E. rural - bilingüe						0,86 (2,37)
La I.E. es P. completa						0,39 (1,48)
Turno en el cual se aplicó el instrumento (mañana)						
Constante	-0,87	** -0,74	-0,91	-0,87	-0,94	(1,86) -1,94
Docentes	273	273	273	273	273	273
Escuelas	112	112	112	112	112	112
Pseudo - R2	0,02	0,03	0,05	0,07	0,14	0,16

1/ Se incluyeron en los modelos de regresión las diferentes dimensiones de satisfacción docente, dado que cada una representa diferentes aspectos al interior de la institución educativa; asimismo, se realizó el *Variance Inflation Factor* (VIF) test para verificar que no introdujera problemas en las estimaciones dada la correlación entre estas variables.

2/ En el caso de esta variable, se reemplazaron los valores perdidos por el valor promedio y se incluyó una variable dicotómica que indicara los valores perdidos que habían sido imputados para controlar por este aspecto.

Nota: Los errores estándar se presentan entre paréntesis.

***p<0,001; **p<0,01; *p<0,05; +p<0,10

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro IX, a diferencia de los análisis descriptivos, se muestran los efectos netos de cada una de las variables que se exploraron en esa sección. Los modelos evidencian que, a nivel del docente, solo el género de los docentes se mantiene estadísticamente significativo a lo largo de los diferentes modelos. De esta manera, se aprecia que los docentes varones tienen una mayor probabilidad de ausentarse, a diferencia de las docentes mujeres, que faltan menos. Por otro lado, se puede apreciar que son principalmente las variables relacionadas con el director y la institución educativa las que están asociadas con el ausentismo. Es decir, podemos ver que el ausentismo del director tiene un efecto positivo y significativo sobre el ausentismo docente: los docentes faltan más a clases en aquellas instituciones educativas en las que el director falta a menudo a la escuela. Finalmente, se puede apreciar que hay una asociación negativa y significativa entre el ausentismo docente y el género del director: son las escuelas en las que el director es varón donde se presenta una mayor probabilidad de que los docentes falten a clases.

4.2 Efecto del ausentismo docente en el rendimiento de los estudiantes

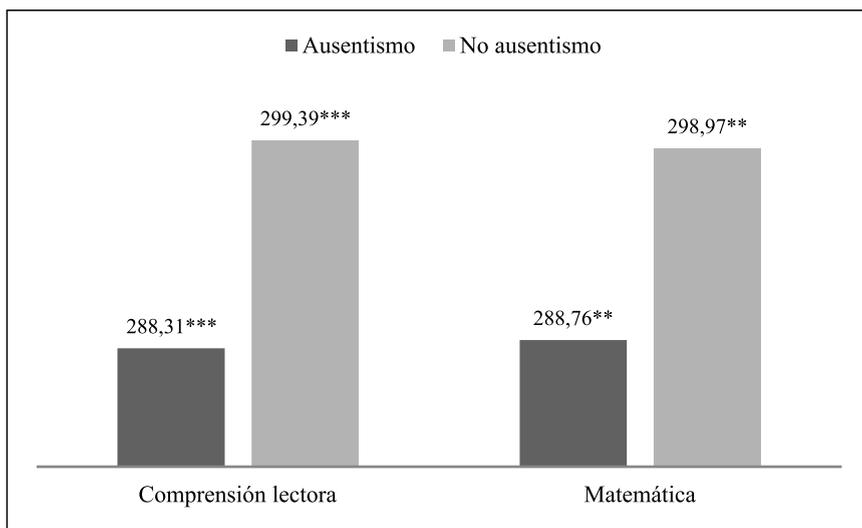
El segundo objetivo del presente estudio es explorar la asociación entre el ausentismo docente y el rendimiento de los estudiantes en Comprensión de Lectura y Matemática. Al igual que con el primer objetivo del estudio, se presentan primero los resultados de los análisis bivariados; y, en segundo lugar, los resultados del análisis de emparejamiento que permiten estimar el efecto neto del ausentismo docente sobre el rendimiento de los estudiantes en cada una de las áreas.

Análisis descriptivos

- *¿Qué resultados obtienen los estudiantes de un docente que falta a clases?*

Como se mencionó anteriormente, tener al docente en las aulas de clase debería de estar asociado a más tiempo de aprendizaje en el aula y, por lo tanto, a un mayor rendimiento de sus estudiantes. Debido a ello, como parte de los análisis descriptivos, también se comparan los resultados en Comprensión de Lectura y Lógico Matemática de los estudiantes cuyos docentes faltan a clase versus aquellos que no faltan, tal como se observa en la figura III.

Figura III. Rendimiento promedio de los estudiantes en comprensión de lectura y lógico matemática por ausentismo docente



*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Fuente: Encuesta Escolar Niños del Milenio (2011)

Se observa que los estudiantes de docentes que no faltan a clases tienen un mayor rendimiento que sus pares cuyo docente sí falta. Esta diferencia es estadísticamente significativa en el caso de ambas áreas. Este resultado nos está mostrando que sí existe una asociación negativa y significativa entre el rendimiento de los estudiantes y el ausentismo docente; sin embargo, es necesario explorar si este resultado se mantiene una vez que se controla por una serie de factores a nivel de los estudiantes, docentes y escuelas, o si en su defecto llega a ser moderado por estas variables.

Análisis multivariados

El cuadro X nos permite dar una mirada a esta relación entre ausentismo docente y rendimiento de los estudiantes utilizando el análisis de *matching* o emparejamiento. Como se mencionó previamente, el análisis de emparejamiento se realizó en dos etapas. En una primera, se emparejaron docentes con similares características para luego, en una segunda etapa, emparejar estudiantes con similares características (ver anexo 1 para detalles al respecto). Se utilizaron tres técnicas diferentes de emparejamiento con la finalidad de ver la robustez de los resultados. A continuación, se muestran las diferencias estimadas en el rendimiento de los estudiantes sin realizar emparejamiento y realizando el emparejamiento.

Cuadro X. Diferencia en el rendimiento de los estudiantes por área evaluada y tipo de emparejamiento.

	Ausentismo	No ausentismo	Diferencia	IC (95%) ^{1/}	
				Inferior	Superior
Puntaje sin emparejamiento (n=1354)					
Matemática	288,76	298,97	-10,21	NA	NA
Comprensión de Lectura	288,31	299,39	-11,08	NA	NA
Puntaje con emparejamiento uno a uno (n=376)					
Matemática	292,16	321,54	-29,38*	-43,32	-14,21
Comprensión de Lectura	293,95	300,05	-6,10	-19,49	9,70
Puntaje con radius matching (n=860)					
Matemática	292,16	299,27	-7,10*	-13,87	-0,78
Comprensión de Lectura	293,95	298,31	-4,35	-10,70	3,68
Puntaje con kernel matching (n=860)					
Matemática	292,16	318,22	-26,06*	-37,59	-4,52
Comprensión de Lectura	293,95	30,43	-7,48	-19,44	5,56

* Diferencia significativa al 5%

Nota: Las variables utilizadas para el emparejamiento a nivel del estudiante fueron edad, sexo, lengua materna del estudiante, lengua materna de los padres, nivel educativo de los padres, antecedentes educativos (asistencia a inicial y repitencia). Asimismo, se incluyeron nuevamente variables relacionadas con los docentes y las escuelas para mayor robustez de los resultados.

1/ Los intervalos de confianza para los diferentes tipos de emparejamiento se estimaron usando *bootstrapping* con 1000 repeticiones.

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro X, se puede observar las diferencias promedios del rendimiento en Matemática y Comprensión de Lectura por grupo de estudio. En el caso de Matemática, se puede apreciar que la diferencia promedio sin emparejamiento y con emparejamiento (en los tres tipos) resulta estadísticamente significativa y esta diferencia oscila entre los 7,1 a 29,3 puntos. En otras palabras, son los estudiantes de docentes que no se ausentan los que obtienen puntajes más altos en las pruebas de Matemática que aquellos que estudian con docentes que se ausentan una o más veces durante los últimos treinta días. En el caso de Comprensión de Lectura, se puede observar que solo la diferencia sin emparejamiento resulta ser estadísticamente significativa (ver figura III), mientras que en el caso de los diferentes tipos de emparejamiento utilizados, no se da

el mismo resultado y esta diferencia –si bien es a favor de los estudiantes de docentes que no falta– no resulta estadísticamente significativa.

Discusión y conclusiones

Los análisis realizados toman en cuenta el modelo conceptual sobre ausentismo docente y sus efectos sobre el rendimiento de los estudiantes desarrollado a partir de la revisión de la literatura y planteado en la figura I. Se propone que existen tres conjuntos de variables del docente que están relacionadas con la asistencia: i) las características demográficas de los docentes, ii) la formación profesional y experiencia de los docentes y iii) el compromiso y satisfacción de los docentes con su trabajo en la escuela. De acuerdo con el modelo, estos conjuntos de variables interactúan entre sí y afectan, primero, la asistencia docente y, en última instancia, el rendimiento de los estudiantes. Por último, ambos resultados –asistencia docente y rendimiento estudiantil– están afectados también por variables de la escuela y el contexto, así como de los propios estudiantes.

En relación con los factores asociados al ausentismo docente, los resultados de este estudio a nivel descriptivo sugieren que tanto el género (docente es mujer) como la satisfacción del docente con su trabajo y con su relación con otros actores de la institución educativa tienen una asociación negativa y estadísticamente significativa con el ausentismo docente: las docentes mujeres y satisfechas con su trabajo faltan menos. En cuanto a la formación profesional y experiencia de las docentes, no se encuentra a nivel descriptivo una asociación entre este grupo de variables y la asistencia docente, a diferencia de lo reportado por otros estudios. Estos hallazgos, sin embargo, no son respaldados por los análisis multivariados, que permiten estimar los efectos netos de cada una de estas variables luego de controlar por características del docente, la escuela y el contexto. De acuerdo con los resultados del modelo logístico, solo el género del docente (mujer) tendría una asociación negativa y estadísticamente significativa con el ausentismo docente.

Tal como se señaló en sección 1.1 de este informe, la literatura previa sobre ausentismo docente encuentra una asociación entre el género y la inasistencia de los docentes, aunque el sentido de la asociación varía de un estudio a otro –por ejemplo, Chaudhury et ál. (2006) encontraron que las docentes mujeres faltaban menos, mientras que Bennell et ál. (2002) reportaron lo contrario–. En el caso de los estudios que encuentran un mayor ausentismo entre las docentes mujeres, una posible explicación es que esto sea así, porque ellas deben dedicarse además de trabajar al cuidado de sus hijos. Los resultados de esta investigación sugieren que las docentes mujeres faltan menos. En el caso específico de esta muestra, esto podría relacionarse con que más del 60% de las mujeres tienen 40 años o más y es probable que sus hijos ya estén más grandes; por lo tanto, la presión de faltar debido a aspectos relacionados con su cuidado se reduce.

El modelo conceptual sobre ausentismo docente, también, resaltaba la importancia de variables de la escuela y el contexto en la explicación de la conducta de los docentes. Los resultados de los análisis multivariados sobre ausentismo docente estarían apoyando esta asociación. Parecería ser que, en el caso peruano, las variables más importantes para explicar el ausentismo no estarían relacionadas a características del docente, sino más bien a las características del contexto (institución educativa) en el que este trabaja.

Este estudio encuentra que el predictor más importante de ausentismo docente es la propia asistencia del director: los docentes cuyo director se ha ausentado en los últimos 30 días tienen 4 veces más probabilidades de faltar a la institución educativa que sus pares cuyo director no se ausenta (OR: 4,33; $p < ,001$). Este resultado es similar al encontrado por Bradley et ál. (2007) y Gaziel (2004), que evidencian que las tasas de asistencia son más elevadas en instituciones educativas en las que haraganear no es aceptado o no es parte de la norma social. Finalmente, si bien la literatura encuentra que existe una asociación entre la ubicación y cercanía de la institución educativa y el ausentismo docente (Alcázar et ál., 2006), este estudio no encuentra evidencia al respecto a nivel descriptivo o multivariado.

Con respecto al segundo objetivo de este estudio, los análisis descriptivos nos muestran que existe una asociación negativa y estadísticamente significativa entre ambas variables tanto en Comprensión de lectura como en Matemática. Sin embargo, cuando se realizan los análisis de emparejamiento, la asociación entre estas variables solo se mantiene en el área de Matemática. Esta diferencia se puede deber al hecho de que la comprensión de lectura es una habilidad que se puede aprender no solo en la escuela, sino también en el entorno, mientras que las habilidades matemáticas requieren la intervención de la escuela para poder ser desarrolladas y aprendidas por los estudiantes. Asimismo, este resultado es similar al encontrado por estudios en otros contextos, en los que la mayor asistencia de los docentes se asocia con mejores resultados en Matemática (Das et ál., 2005; Suryadarma et ál., 2006).

En conclusión, el presente estudio tiene dos hallazgos principales. En torno a los factores asociados al ausentismo docente, se encuentra que uno de los agentes fundamentales para reducir el ausentismo docente dentro de la institución educativa es el director, a partir del ejemplo que da a sus colegas con su propia conducta (de asistencia). Así, sería importante poder realizar estudios de corte cualitativo, que permitan entender mejor la cultura escolar y el rol que juegan los directores para moldearla, dado que –al igual que nuestro estudio– otras investigaciones previas han resaltado la importancia de la cultura escolar en el desempeño de los docentes y la efectividad de las instituciones educativas (Deal y Peterson, 1990; Hargreaves, 1995; Gaziel, 2004). En relación con esto, es interesante notar que ninguna de las intervenciones orientadas específicamente a mejorar la asistencia docente (sección 2.2. de este informe) tiene al director como un eje de la intervención, sino que más bien apelan a mejorar la satisfacción del docente (por ejemplo, con incentivos monetarios) o a

fortalecer los sistemas de monitoreo de la asistencia normalmente con agentes externos a la institución educativa (Cueto et ál., 2008) o con métodos impersonales, como cámaras fotográficas (Duflo y Hanna, 2005).

El segundo hallazgo de este estudio es que existe una asociación entre el ausentismo de los docentes y lo que los estudiantes aprenden en las aulas de clase, por lo menos, en el área de Matemática. En este caso, el mecanismo probablemente pase por el hecho de que, cuando los docentes faltan menos a clases, el número de días de clase se incrementa y, por lo tanto, alcanzan a cubrir más temas del currículo y/o a trabajarlos con mayor profundidad. Ello debe repercutir, finalmente, en el aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, la presencia del docente es necesaria, aunque no suficiente para mostrar resultados positivos, puesto que –como sugieren otros estudios (Cueto et ál., 2008)– la relación entre la asistencia docente y el rendimiento no es lineal; es decir, hay un punto en el que mayor asistencia docente ya no implica mayor rendimiento de los estudiantes. En ese sentido, la calidad de los procesos pedagógicos en el aula es igualmente importante a la hora de explicar los resultados de los estudiantes (Cueto et ál., 2004, 2006).

En cuanto a las implicancias de política, en primer lugar, resulta fundamental desarrollar políticas que refuercen las habilidades de liderazgo pedagógico y administrativo de los directores en las instituciones educativas, pues –como señalan los resultados de este estudio– el director juega un rol importante para un buen desempeño de los docentes. En ese sentido, resulta promisorio que, actualmente, el Ministerio de Educación esté implementando diferentes medidas de política para mejorar el liderazgo de los directivos y los reconozca como pieza clave para el aprendizaje de los estudiantes y el buen desempeño de las instituciones educativas.

En segundo lugar, es necesario desarrollar estrategias que permitan reducir el número de días de clase que pierden los docentes. Es necesario prestar particular atención a la situación de los docentes de instituciones educativas multigrado y unidocentes, dado que en ellas los docentes también cumplen el rol directivo, lo cual conduce a que tengan que perder días de clase para realizar trámites administrativos. En ese contexto, se requiere repensar la carga administrativa de estos docentes y la frecuencia con que se espera que asistan a la UGEL para cumplir con dicha carga.

Por último, sería positivo desarrollar estrategias que permitan instaurar una cultura escolar que promueva el aprendizaje en las instituciones educativas. Mejorar el ambiente de trabajo de los docentes y sus oportunidades de desarrollo profesional son también mecanismos potenciales para mejorar la asistencia docente de acuerdo con la literatura previa. En ese sentido, una intervención orientada a brindar acompañamiento a los docentes –como lo es la estrategia de Soporte Pedagógico que implementa actualmente el Ministerio de Educación– podría contribuir también al desarrollo de una cultura escolar que promueva los aprendizajes y un buen clima escolar, y que –por lo tanto– favorezca la asistencia docente.

Agradecimientos

Los autores agradecen el apoyo de Fernando Alarcón en el análisis de la información.

Nota biográfica

GABRIELA GUERRERO es PhD en Educación por la KU Leuven en Bélgica y máster en Estudios de Desarrollo con especialización en Políticas Públicas por el Institute of Social Studies en La Haya, Holanda. Previamente, obtuvo su licenciatura en Psicología Educacional por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente, es investigadora asociada de Grade en las áreas Educación y aprendizajes, Pobreza y equidad y Metodologías de investigación y evaluación de políticas y programas sociales. Sus áreas de especialización son desarrollo infantil temprano, transiciones educativas, educación intercultural bilingüe y eficacia escolar.

JUAN LEÓN es candidato a PhD en Teorías y Políticas Educativas y Educación Internacional Comparada por la Universidad Estatal de Pensilvania. Es bachiller en Ciencias Sociales con mención en Economía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente, es investigador asociado de Grade del área Educación y aprendizajes, y profesor de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Sus temas de investigación abarcan los efectos escolares, la eficacia escolar, los efectos de la escolaridad, la educación bilingüe, las inequidades educativas, el desarrollo infantil y la evaluación de impacto.

Referencias

- Abeles, L. R. (2009). Absenteeism among teachers - excused absence and unexcused absence. *International Journal of Educational Administration*, 1(1), 31-49.
- Alcázar, L., Rogers, H., Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M. y Muralidharan, K. (2006). Why are teachers absent? Probing service delivery in peruvian primary schools. *International Journal of Educational Research*, 45(3), 117-136.
- Anderson, L. (2004). *Increasing teacher effectiveness* (2ª ed.). París: Unesco: International Institute for Educational Planning.
- Báez, B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 93-116.
- Bennell, P., Hyde, K. y Swainson, N. (2002). *The impact of HIV/AIDS epidemic on the education sector in sub-Saharan Africa: A synthesis of the findings and recommendations of three country studies*. Brighton: Centre for International Education, University of Sussex.
- Bradley, S., Green, C. y Leeves, G. (2007). Workers absence and shirking: Evidence from matched teacher-school data. *Labour Economics*, 14, 319-334.
- Brooke, P. P. (1986). Beyond the Steers and Rhodes model of employee attendance. *Academy of Management Review*, 11, 345-361.
- Corcoran, T., Walker, L. y White, J. L. (1988). *Working in urban schools*. Washington, D.C.: Institute for Educational Leadership.
- Cueto, S., Ramírez, C., León, J. y Guerrero, G. (2004). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho. En M. Benavides (Ed.), *Educación, procesos pedagógicos y equidad* (15-68). Lima: Grade.
- Cueto, S., Ramírez, C., León, J. y Azañedo, S. (2006). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho. En M. Benavides (Ed.), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (13-78). Lima: Grade.
- Cueto, S.; Torero, M, León, J. y Deustua, J. (2008). *Asistencia docente y rendimiento escolar: el caso del programa META* (Documento de Trabajo No. 53). Grade, Lima.
- Chadwick-Jones, J. K., Brown, C. y Nicholson, N. (1973). Absence from work: Its meaning, measurement and control. *International Review of Applied Psychology*, 22, 137-156.
- Chadwick-Jones, J. K., Nicholson, N. y Brown, C. (1982). *Social psychology of absenteeism*. New York: Praeger.

- Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Mularidharan, K. y Rogers, H. (2004). *Roll call: Teacher absence in Bangladesh* (Research paper). Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/INTSOUTHASIA/Resources/Roll_Call_Teacher_Absence_Bangladesh.pdf
-
- _____ (2006). Missing in action: Teacher and health worker absence in developing countries. *Journal of Economic Perspectives*, 20(1), 91-116.
- Chapman, D. y Lowther, M. A. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *Journal of Educational Research*, 75(4), 241-47.
- Dang, H-A. y Rogers, H. (2007). What does teacher want, and does it matter? Job satisfaction and employee performance (Draft). IZA. Recuperado de http://www.iza.org/conference_files/worldb2007/dang_h3376.pdf
- Das, J.; Dercon, S., Habyarimana, J. y Krishnan, P. (2007). Teacher shocks and student learning: Evidence from Zambia. *The Journal of Human Resources*, 52(4), 820-862.
- Deal, T. E., y Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement.
- Duflo, E., y Hanna, R. (2005). Monitoring works: Getting teachers to come to school (No. w11880). *National Bureau of Economic Research*.
- Ehrenberg, R. G., Ehrenberg, R. A., Rees, D. I. y Ehrenberg, E. L. (1991). School district leave policies, teacher absenteeism, and student achievement. *The Journal of Human Resources*, 26(1), 72-105.
- Firestone, W. A. y Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Gaziel, H. H. (2004). Predictors of absenteeism among primary school teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 421-434.
- Geurts, S. A., Buunk, B. y Schaufeli, W. B. (1994). Social comparisons and absenteeism: A structural modeling approach. *Journal of Applied Social Psychology*, 24(21), 1871-1890.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Heckman, J., Ichimura, H. y Todd, P. (1997). Matching as an econometric evaluation estimator: Evidence from evaluating a Job Training Programme. *The Review of Economic Studies*.
- Imants, J. y Van Zoelen, A. (1995). Teachers' sickness absence in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy. *School Organization*, 15, 77-87.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.

- Jiménez, E. y Sawada, Y. (2009). *Does community management help keep children in schools? Evidence using panel data from El Salvador's Educo Program* (documento enviado por Emmanuel Jimenez, World Bank).
- King, E. M. y Ozler, B. (2005). *What's decentralization got to do with learning? School autonomy and student performance* (Working Paper No. 54). Kyoto University, Kyoto.
- Kremer, M., Chaudhury, N., Rogers, F. H., Muralidharan, K. y Hammer, J. (2005). Teacher absence in India: A snapshot. *Journal of the European Economic Association*, 3, 658–667.
- Markley, T. (2004). *Defining the effective teacher: Current arguments in education*. Columbia: Department of Education, University of South Carolina.
- Miller, R. (2008). Tales of teacher absence. New research yields patterns that speak to policymakers. *Center of American Progress*. Recuperado de http://www.americanprogress.org/issues/2008/10/teacher_absence.html
- Murillo, J. (2003). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En CAB y CIDE (Eds.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica* (53-92). Bogotá: Convenio Andrés Bello y Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Murnane, R. J. (1987). Understanding teacher attrition. *Harvard Educational Review*, 57(2), 177–82.
- Perie, M. D., Baker, P. y Whitener, S. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Rosenbaum, P. y Rubin, D. (1983). The central role of the propensity score in the observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70, 41–55.
- Rosenblatt, Z. y Shirom, A. (2005). Predicting teacher absenteeism by personal background factors. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 209–225.
- Rhodes, S. y Steers, R. (1990). *Managing employee absenteeism*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Sargent, T. y Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: Job satisfaction among primary school teachers in rural Northwest China. *Comparative Education Review* 49(2), 173–204.
- Scheerens, J. y Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Scott, K. D. y Wimbrush, J. (1991). Teacher absenteeism in secondary education. *Educational Administration Quarterly*, 27(4), 506–529.
- Steers, R. M. y Rhodes, S. R. (1978). Major influences on employee attendance: A process model. *Journal of Applied Psychology*, 63, 391–407.

- Suryadarma, D., Suryahadi, A., Sumarto, S. y Rogers, F. H. (2006). Improving student performance in public primary schools in developing countries: Evidence from Indonesia. *Education Economics*, 14(4), 401-429.
- Willms, J. D. y Somers, M-A. (2001). Family, classrooms, and school effects on children's educational outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 409-445.
- Woods, W. A. y Montango, R. V. (1997). Determining the negative effect of teacher attendance on student achievement. *Education*, 118(2), 307-316.

Anexo I. Modelos utilizados para calcular el puntaje de comparación o *propensity score*

	1.a etapa Modelo a nivel del docente		2.a etapa Modelo a nivel del estudiante	
Características demográficas de los estudiantes y su familia				
Edad en años			0,33	*
			(0,14)	
Mujer			0,26	+
			(0,16)	
Lengua originaria			-0,67	
			(0,42)	
Lengua de algún padres es originaria			-0,80	*
			(0,35)	
Alguno de los padres tiene educación secundaria incompleta o más			0,12	
			(0,27)	
Antecedentes educativos				
Repitió al menos 1 vez			-0,23	
			(0,41)	
Asistió a educación inicial			-0,44	
			(0,35)	
Características demográficas				
Docente mujer	-0,68	+	-1,38	*
	(0,36)		(0,60)	
Lengua materna es originaria	-0,47		-1,23	
	(0,49)		(1,05)	
El docente demora más de 30 minutos en desplazarse a la I.E.	0,32		-1,28	
	(0,35)		(0,90)	
Formación y experiencia profesional				
Años de experiencia como docente	-0,01		-0,06	+
	(0,02)		(0,04)	
Estudios y capacitaciones				
Estudios (ref. estudios no universitarios)				
Título universitario	0,08		1,05	
	(0,37)		(0,68)	

	1.a etapa Modelo a nivel del docente	2.a etapa Modelo a nivel del estudiante	
No terminó estudios de docente	1,21 (1,46)		
Capacitación pedagógica de más de 20 horas	0,11 (0,35)	0,18 (0,66)	
Satisfacción del docente			
Satisfacción de la relación con los diferentes actores de la I.E.	-0,02 (0,24)	-0,17 (0,45)	
Satisfacción del apoyo que recibe en la I.E.	0,00 (0,25)	-1,13 (0,39)	**
Satisfacción con su trabajo en la I.E.	0,01 (0,24)	0,44 (0,36)	
Variables de procesos al interior de la I.E.			
Clima escolar en la I.E. ^{1/}		-0,18 (0,09)	*
Sentido de pertenencia en la I.E. ^{1/}		-0,13 (0,09)	
Clima en el aula de clase ^{1/}		-0,20 (0,11)	+
Indisciplina en la I.E.	-0,09 (0,17)	-0,67 (0,48)	
Acompañamiento pedagógico (ref. ninguno)			
Institución Educativa	-0,73 (0,50)	-1,60 (0,89)	+
UGEL o DRE	0,74 (0,53)	2,51 (0,79)	**
ONG u otro privado	0,58 (0,53)	1,08 (0,95)	
Percepción de los docentes del Liderazgo Directivo	-0,25 (0,23)	0,19 (0,41)	
Características de los Directores			
Mujer	-0,79 (0,39)	* -1,19 (0,73)	

	1.a etapa Modelo a nivel del docente	2.a etapa Modelo a nivel del estudiante	
Años de experiencia como director	0,00 (0,02)	0,02 (0,05)	
Título Universitario	-0,15 (0,50)	0,14 (1,22)	
Título universitario (valores omitidos)	-0,60 (1,24)		
Satisfacción del Director con la I.E.	-0,13 (0,20)	-0,63 (0,35)	+
Director se ha ausentado en los últimos 30 días	1,47 (0,35)	*** 3,09 (0,77)	***
Características de la I.E.			
Clasificación territorial (ref. I.E. urbana)			
I.E. es rural	0,00 (0,64)	0,54 (1,13)	
I.E. rural - bilingüe	0,86 (0,64)	1,01 (1,03)	
La I.E. es P. completa	0,39 (0,56)	1,73 (1,03)	+
Turno en el cual se aplicó el instrumento (mañana)	0,62 (0,50)	1,81 (1,35)	
Constante	-1,94	-699	**
Observaciones	273	1167	
R2	0,16	0,41	

Test de medias a nivel del docente

		Ausentismo	No ausentismo	P-value
Docentes/Aula	Características demográficas			
	Docente mujer	0,52	0,67	0,03
	Lengua materna es originaria	0,15	0,15	0,91
	El docente demora más de 30 minutos en desplazarse a la I.E.	0,38	0,31	0,26
	Formación y experiencia profesional			
	Años de experiencia como docente	18,97	19,92	0,40
	Estudios (ref. estudios no universitarios)			
	Título universitario	0,49	0,55	0,46
	No terminó estudios de docente	0,02	0,01	0,70
	Capacitación pedagógica de más de 20 horas	0,60	0,51	0,20
	Satisfacción del docente			
	Satisfacción de la relación con los diferentes actores de la I.E.	-0,28	0,03	0,03
	Satisfacción del apoyo que recibe en la I.E.	-0,14	0,00	0,35
Satisfacción con su trabajo en la I.E.	-0,26	0,04	0,04	

		Ausentismo	No ausentismo	P-value
Contexto (Escuela y Comunidad)	VARIABLES DE PROCESOS AL INTERIOR DE LA I.E.			
	Indisciplina en la I.E.	-0,04	0,06	0,50
	Acompañamiento pedagógico (ref. ninguno)^{2/}			
	Institución educativa	0,15	0,24	0,15
	UGEL o DRE	0,18	0,11	0,11
	ONG u otro privado	0,14	0,11	0,60
	Percepción de los docentes del Liderazgo Directivo	-0,28	0,01	0,04
	Características de los directores			
	Mujer	0,28	0,37	0,21
	Años de experiencia como director	12,16	13,13	0,37
	Título universitario	0,81	0,87	0,26
	Título universitario (valores omitidos)	0,03	0,03	0,93
	Satisfacción del director con la I.E.	-0,19	-0,03	0,24
	Director se ha ausentado en los últimos 30 días	0,58	0,28	0,00
	Características de la I.E.			
	Clasificación territorial (ref. I.E. Urbana)			
	I.E. es rural	0,22	0,16	0,28
	I.E. Rural - bilingüe	0,18	0,08	0,02
	La I.E. es P. completa	0,74	0,83	0,09
	Turno en el cual se aplicó el instrumento (mañana)	0,86	0,74	0,05

Cuestionamientos a una mirada individualizada
del fracaso escolar: Reflexiones a partir de un estudio
en seis escuelas del Callao

*Questioning school failure as an individual problem:
Reflections from a study of six schools in Callao*

Vanetty Molinero Nano

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

Recibido: 15-5-2015
Aprobado: 25-8-2015

Resumen

El presente estudio reflexiona acerca de la problemática del fracaso escolar en los primeros grados de educación primaria a partir de las prácticas educativas de seis escuelas públicas del Callao en el Perú. Sobre la base de la revisión de estas prácticas, se encontró que el fracaso escolar se percibe desde la escuela como un problema individual, en el que se culpa a los niños y sus familias por las dificultades de aprendizaje, sin cuestionar las prácticas educativas que la producen. En ese sentido, la estrategia de repitencia del primer grado que aplicaban las escuelas, a pesar de la norma de promoción automática, terminaba por reafirmar el problema de los niños y la necesidad de contar con apoyo especializado de un psicólogo. También, se pudo apreciar que el número de niños por aula no es un factor que influye en la atención a las diferencias de aprendizaje, pues prima la organización del sistema escolar y el hecho de que todos deben avanzar de la misma manera y al mismo ritmo. A partir de los resultados, se reflexiona sobre las políticas y medidas de intervención que se proponen para afrontar esta problemática.

Palabras clave: fracaso escolar, dificultad en el aprendizaje, proceso de aprendizaje, atención a las diferencias individuales, exclusión social

Abstract

This paper discusses the phenomenon of school failure in the first grades of primary education, showing educational practices in six public schools in Callao, Peru. The research found that school failure is perceived as an individual problem by the school staff. Children and their families are blamed for the existence of learning difficulties and the educational system and practices that might cause them are not questioned. The strategy used by the schools to deal with this phenomenon was to make the students with learning difficulties repeat first grade, despite the existence of a national rule that set the compulsory and unrestricted promotion to second grade. However, this strategy reinforced the problem and usually led children and their families to resort to a psychologist. Additionally, it was also found that the number of children per classroom did not influence the attention to individual differences, since the educational system was organized to make all students advance at the same pace and rate. Considering these findings, the article ends by reflecting on how national policies and intervention measures face school failure.

Keywords: school failure, learning difficulties, learning process, attention to individual differences, social exclusion

Introducción

En el cotidiano escolar, es común encontrarnos con profesores que se sienten impotentes ante el escaso o nulo aprendizaje de algunos de sus estudiantes. Las explicaciones, por lo general, se atribuyen a los propios estudiantes o a sus familias. La mayoría de estos niños y niñas que «no aprenden» se van atrasando con respecto a sus compañeros, e inmediatamente se les imputa fracaso escolar y son sometidos a exclusión. Enfrentan la repitencia y, con ello, pierden la oportunidad de concluir su educación en el período oficial. Otros abandonan la escuela, porque terminan creyendo que no sirven para el estudio. En general, los alumnos que presentan problemas de rendimiento pertenecen a las poblaciones más pobres, a zonas rurales o a poblaciones indígenas. Es decir, corresponden a las poblaciones más marginales de nuestra sociedad.

Si bien el fracaso escolar es un problema serio que tiene implicancias no solo educativas sino también sociales y económicas, se vuelve particularmente grave en los primeros grados de educación primaria, puesto que, en los dos primeros grados de este nivel, los niños adquieren el aprendizaje de la lectoescritura, que será la principal herramienta para acceder a los demás aprendizajes escolares. Un niño que no consigue tener un buen dominio de esta herramienta difícilmente conseguirá tener un desempeño escolar exitoso. Asimismo, un mal inicio en el proceso de escolarización primaria incide en el atraso escolar, la extraedad, la deserción y las bajas tasas de conclusión oportuna de la educación primaria. Adicionalmente, los primeros grados, como inicio del proceso de escolarización, inciden en los sentimientos de confianza e interés de los niños y niñas por el aprendizaje, lo cual tiene importantes repercusiones en su desempeño escolar.

A través de este artículo, se busca contribuir con elementos para la discusión del fracaso escolar, y reflexionar sobre las políticas y medidas de intervención que se proponen para afrontar esta problemática. Sobre la base de una investigación en seis escuelas públicas del Callao en el Perú, identificaremos las condiciones escolares y familiares de los estudiantes; las concepciones que tienen las docentes que se hacen cargo del primer grado sobre los estudiantes, las familias y el aprendizaje; y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en articulación con estas concepciones.

A continuación, presentamos la orientación conceptual desde la cual se aborda este trabajo y referencias sobre la presente investigación. Después de ello, se abordarán las prácticas y discursos presentes en el cotidiano escolar, que guardan relación con el problema del fracaso escolar. Finalmente, se concluye la presentación con una discusión del problema y algunas reflexiones finales.

1. Orientación conceptual

El fracaso escolar es un problema que ha estado presente desde que se expandió el sistema educativo. Desde diversas teorías, se ha tratado de construir explicaciones a este problema. Como señala Patto (1990), las investigaciones sobre el tema estuvieron inicialmente marcadas por un discurso biológico, según el cual las causas del fracaso estaban relacionadas a factores genéticos, raciales o hereditarios de los individuos. Alrededor de los años 70, dichas teorías fueron cuestionadas y surgió un nuevo discurso. Las respuestas se buscaron en el origen cultural de los alumnos, a partir de las teorías acerca de la carencia cultural, que explicaban el fracaso de los pobres y de los inmigrantes en la escuela. Actualmente, los presupuestos de dicha teoría están presentes en lo que se denomina la «educación compensatoria», que se propone como una medida preventiva para eliminar los «déficits» de los niños y niñas provenientes de ambientes y familias consideradas en falta frente a los patrones considerados «adecuados» en la educación formal (Coimbra y Nascimento, 2005).

Asimismo, se han elaborado explicaciones que provienen de la teoría psicológica, desde la cual todo lo que le ocurre al individuo forma parte de su psiquismo y de su mundo interior. Como señalan Coimbra y Nascimento (2005), desde esta teoría, el cotidiano es separado, y las relaciones de opresión, explotación y dominación son invisibilizadas, y atribuidas al territorio psicológico. Desde este, dichas relaciones son entendidas como conflictos intrapsíquicos y patologías.

El fracaso escolar, también, ha sido atribuido a factores como la desnutrición –situación que se presenta en poblaciones pobres– o a la existencia de disfunciones neurológicas (hiperactividad, disfunción cerebral mínima, disturbios de aprendizaje, dislexia). Tales explicaciones se presentan como verdades científicas. Sin embargo, se ha demostrado que solo en los casos de desnutrición grave –de tercer grado– hay influencia en el desarrollo cognitivo, y únicamente cuando esta ocurre durante un largo período al inicio de la vida y el sistema nervioso central se está desarrollando. Por lo tanto, los portadores de desnutrición leve, de primer grado, no tienen alteraciones en el desarrollo del cerebro. Además, si bien la alfabetización es un proceso de aprendizaje que requiere de funciones cognitivas superiores, estas no son necesariamente de las más complejas. Para Collares y Moysés (1994), esta individualización del problema del fracaso escolar seguiría vinculada con el plano biológico y no con el de los conflictos sociales.

Sobre la existencia de disfunciones neurológicas, los autores destacan la ausencia de diagnósticos claros y precisos que las vinculan con el fracaso escolar. Las investigaciones de Machado (1996, 1994), Collares y Moysés (1992, 1994), y Moysés (2001) muestran que la mayoría de niños y niñas que tenían dificultades de aprendizaje en la escuela y fueron derivados para evaluaciones diagnósticas fuera de ella no sufría ningún déficit cognitivo, y eran capaces de

aprender. Asimismo, Patto (1990) evidencia la existencia de contradicciones entre lo que el niño es capaz de hacer en la escuela y en la vida cotidiana. Luego de convivir con niños multirrepitentes, la autora plantea las diferentes capacidades que evidencian aquellos que fueron estigmatizados en la escuela. Finalmente, también, nos encontramos con abordajes que parten desde perspectivas pedagógicas y se centran en los métodos de enseñanza o en los insumos de los procesos educativos (infraestructura, materiales educativos, etc.).

Como lo vienen demostrando desde hace varios años investigadores del fracaso escolar, la escuela no se encuentra preparada para atender a los diversos tipos de alumnos a los cuales ha incluido y termina reproduciendo una organización social excluyente en la que destaca el intento por lograr la homogenización (Moysés y Collares, 1992; Tacca, 1994; Patto, 1990). Asimismo, las medidas que se aplican no consiguen salir de la lógica de la individualización, según la cual todo pasa a ser responsabilidad o atributo del sujeto. Así, por ejemplo, se proponen estrategias pedagógicas de recuperación y tutoría para aquellos alumnos que presentan dificultades, porque se asume que el problema es de los estudiantes y que, juntando lo que se considera homogéneo en una clase de recuperación –es decir, los alumnos que no aprenden–, se solucionará el problema. En los últimos años, la responsabilidad del fracaso escolar también se está atribuyendo a los profesores. Se cree que seleccionando los mejores profesionales, acreditando a las instituciones encargadas de su formación, incentivando el buen desempeño profesional, y desarrollando una cultura de evaluación y formación permanente se solucionarían los problemas. Es decir, se continúa pensando que el problema está en los individuos (Moliner, 2008). De este modo, el fracaso escolar termina reflejando la discriminación, desigualdad social y exclusión presentes en las prácticas educativas.

Frente a ello, existen varias investigaciones –Patto (1990), Collares y Moysés (1992, 1994), Moysés (2001) y Machado (1994, 1996, 2007)– que han cuestionado la forma en la que se viene abordando el problema del fracaso escolar, e intentan cambiar el eje de discusión a partir de una perspectiva histórica que considere el contexto social y político para trascender el plano individual. Como señalan Collares y Moysés (1992), si nos quedamos en el abordaje de la problemática del fracaso escolar como un problema individual, se asumiría que las circunstancias sociales, políticas, económicas e históricas tendrían una mínima influencia en la vida de las personas, y que el individuo sería el mayor responsable de su destino, su condición de vida y su inserción en la sociedad. Desde una concepción funcionalista bastante bien elaborada y eficiente, el sistema sociopolítico es librado de toda responsabilidad. Esto se logra a tal punto que se termina por culpabilizar a la víctima y por conseguir que la propia víctima se considere culpable (Ryan, 1976, citado por Collares y Moysés, 1992).

2. Metodología

Esta investigación consistió en un estudio diagnóstico de nivel descriptivo y de tipo exploratorio¹. Dada su naturaleza, se empleó una metodología cualitativa que nos permitió tener una aproximación a tres aspectos: las condiciones del entorno escolar en las que se sustentan las prácticas educativas, los discursos en torno a ellas (el «debe ser», según lo conciben docentes y directores) y las prácticas en sí mismas –que determinan, finalmente, cómo se desarrolla el cotidiano escolar–. Se requería de un abordaje de las condiciones, discursos y prácticas, por lo cual se seleccionaron dos técnicas de recojo de información sobre la base de instrumentos construidos para este fin: grupos de discusión, y observación y vivencia del cotidiano escolar.

2.1 Recojo de la información

El universo de estudio lo constituyeron los directores de las seis escuelas seleccionadas, las docentes que tendrían a su cargo las aulas de primer grado y las familias cuyos hijos cursaban el primer grado durante el año en que se realizó este. A nivel de los directores y docentes, la información se recogió para las seis escuelas. Para la observación de la cotidianeidad de las escuelas, se seleccionaron tres de ellas en las que las docentes tenían a su cargo, ese año, el aula del primer grado. En lo que respecta a las familias, se convocó, en las instituciones seleccionadas, a aquellas cuyos hijos cursaban el primer grado durante el año en que se realizó el estudio. Un vacío en el recojo de la información es que no se consiguió acceder a las voces de aquellos padres que no participaban en la escuela. Este se buscó cubrir con entrevistas a informantes clave².

De las escuelas observadas, una de ellas tenía escasa población escolar y un solo turno; otra tenía dos niveles educativos (primaria y secundaria) y, también, atravesaba problemas de poco alumnado; y otra contaba con una población escolar significativamente grande en dos turnos. Cabe anotar que entrar a las aulas no siempre es un proceso sencillo. Muchos docentes se resisten a ser observados, porque la observación para ellos está muy asociada a acciones de supervisión y evaluación. El primer encuentro con las profesoras, a través del grupo de discusión, permitió que aceptaran ser observadas. Haber tenido más de una observación durante un período que fue coordinado y acordado con las docentes facilitó el establecimiento de relaciones de confianza, de

-
1. Se realizó como parte del Proyecto *Ser y Decir para Estar Feliz* – II fase financiado por la Fundación Bernard Van Leer y el Gobierno Regional del Callao.
 2. Se decidió incluir, durante el proceso de trabajo de campo, entrevistas a informantes clave: promotores y profesionales de la Gerencia Social del Gobierno Regional del Callao, que trabajaban en los ámbitos en los que se ubicaban las escuelas de la intervención. Se entrevistó a cuatro promotores (tres mujeres y un varón), una asistente social y un especialista en población. Para ello, se realizaron dos entrevistas grupales.

confidencialidad en algunos casos, que contribuyeron en el proceso de observación y vivencia de la cotidianidad escolar.

Las profesoras mostraron bastante apertura para que se pudiera observar sus aulas. Durante el proceso, ellas buscaron transmitir las condiciones en las que trabajaban y mostrar a los «niños problema» de sus aulas, como un intento de visibilizar su problemática y de compartirla con la observadora. Las situaciones que surgían en dicha cotidianidad escolar sirvieron para que ellas pudieran reforzar la visión que tienen de sus estudiantes y de la realidad de sus escuelas, la cual fue compartida en el grupo de discusión.

Si bien el período de observación fue bastante corto, tres jornadas completas en cada una de las aulas), lo que se identificó a través de los registros es que había repetición de prácticas pedagógicas. Es necesario señalar que las observaciones de las aulas fueron realizadas durante el último trimestre del año escolar 2009 (octubre-noviembre). En ese sentido, se pudieron recoger las pautas instituidas de la dinámica educativa, así como la situación de aprendizaje en la que se encontraban los niños y las niñas al término del año escolar.

2.2 Análisis de la información

A partir de la información recogida, se llevó a cabo un análisis descriptivo-narrativo. Para ello, se definieron categorías, lo que permitió agrupar la información por temas rescatando la perspectiva de cada uno de los diversos actores (directores, docentes, familias): concepciones sobre los niños, las familias y el aprendizaje; procesos de enseñanza-aprendizaje; relaciones entre docente y niños, y entre niños; y organización y funcionamiento escolar. Dentro de las categorías seleccionadas, se fueron creando subcategorías en función de la lectura de la información recogida.

2.3 Contexto del estudio

Las escuelas

Las seis escuelas públicas de educación primaria se localizan en la provincia constitucional del Callao: tres, en el distrito del Callao; dos, en La Perla; y una, en Bellavista. Si bien pertenecen a tres distritos, espacialmente están próximas entre sí: se ubican cerca de lo que se denomina la zona sur del Callao, que presenta problemas sociales, como la microcomercialización, el consumo de drogas y las actividades delictivas. La falta de seguridad que existe en las zonas le ha dado la denominación de «Zona Roja».

Las escuelas presentaban las siguientes características generales:

Tabla I. Características generales de las escuelas al año 2009

Escuela	Distrito	Niveles que imparte	Turnos que atiende en primaria	Número de docentes en primaria	Número de estudiantes 2009	Número de secciones en primer grado	Número de alumnos matriculados en primer grado 2009
E1	Callao	Primaria	Mañana	6	80	1	8
E2	Bellavista	Primaria	Mañana Tarde	13	320	2	52
E3	La Perla	Primaria	Mañana Tarde	11	208	1	15
E4	Callao	Primaria	Mañana Tarde	18	620	3	96
E5	Callao	Primaria	Mañana Tarde	26	852	5	151
E6	La Perla	Primaria Secundaria	Mañana Tarde	8	250 ²	2	40

Fuente: Elaboración propia³

Si bien cada una de las escuelas era diferente en términos de número de docentes, niveles educativos, turnos y población escolar, se agruparon en dos tipos:

- Escuelas tipo 1: Se trata de aquellas que tenían mayor número de alumnado, mejor reconocimiento social por parte de la población y, en términos espaciales, estaban un poco más distantes de la zona que se denomina «Los Barracones», conocida por ser peligrosa. Estas escuelas planteaban algunas demandas a las familias que terminaban generando exclusiones, como la compra de determinados libros, las clases de nivelación que se realizan en el período vacacional y que eran requisito para cursar el primer grado, o el uso del uniforme de la escuela. Cabe señalar que, en estas escuelas, también había alumnos que provenían de Los Barracones. Tres de las seis instituciones educativas estudiadas se ubican en este grupo, al cual pertenecían las escuelas E2, E4 y E5.
- Escuelas tipo 2: Este grupo está conformado por aquellas escuelas que acogían a los niños que se encontraban en situación de mayor exclusión social y tenían escasa población escolar. Al ser escuelas con poco alumnado, planteaban menores exigencias a las familias en términos de inversión económica, a partir de lo cual podían acoger a población con menores

3. La cifra refiere al número de estudiantes de educación primaria.

recursos económicos, y a alumnos que presentaban problemas de indisciplina y habían sido expulsados de otras escuelas. En este grupo, se encuentran las escuelas E1, E3 y E6. Cabe señalar que, si bien la escuela E6 está ubicada en una zona urbanizada del distrito de La Perla, la población estudiantil de los alrededores no hacía uso de ella, dado que estaba bastante desprestigiada. Quienes asistían eran niños de los asentamientos humanos Canadá, San Judas Tadeo y José Gálvez, que se encuentran próximos.

Como señala Uccelli (2009), dentro del sistema educativo «público» y «gratuito», hay un mecanismo de autoexclusión, mediante el cual las familias saben, implícitamente, a qué instituciones educativas pueden o no ir sus hijos. En ese marco, las escuelas del tipo 2 vienen a ser la opción de los más pobres y excluidos; si esa puerta se cierra, no queda nada más en el sistema educativo.

Además del poco alumnado que había en las escuelas del tipo 2, estas enfrentaban problemas de inasistencia de los alumnos. En dos de ellas, que se encuentran más cercanas a Los Barracones, donde residen sus estudiantes, hasta se daba el caso de que las profesoras iban a buscar a los niños a sus casas. No se pudo acceder a la versión de los padres sobre este problema. Sin embargo, a través de información que se recogió de los promotores de desarrollo social del Gobierno Regional del Callao y de las docentes, los factores que parecían afectar la asistencia de los niños eran los problemas de drogadicción que enfrentaban algunos padres, y el del trabajo infantil. Los padres que eran consumidores de droga, al pasar la noche en vela, dormían en el día, por lo cual sus hijos quedaban libres para hacer lo que les provocara. Al no haber alguien que los obligara a ir al colegio, optaban por irse a jugar. Así también, muchos niños en edad de cursar primer grado salían con sus madres a la ciudad a vender caramelos y pedir dinero.

Las docentes

Se trabajó con 14 docentes que asumirían las aulas de primer grado en el año 2010. Tenían entre 37 y 61 años, la mayoría contaba con más de 20 años de experiencia profesional y todas eran nombradas. En lo que se refiere a su formación, dos se formaron como docentes de educación inicial; y las demás, como docentes de educación primaria. La mayoría se había formado en universidades. Dos de ellas contaban con una maestría en problemas de aprendizaje y la mayoría (doce de las catorce) había participado en los programas de formación continua del Plancad⁴. Además, tres de ellas también habían sido

4. El Plancad es el Programa Nacional de Capacitación Docente. Se desarrolló desde el año 1995 hasta mediados de 2001. «El PLANCAD, fue concebido como la estrategia principal de capacitación desconcentrada del Ministerio de Educación. Permitió a los docentes de los Niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria el manejo y uso del nuevo currículo, textos y recursos, de métodos y técnicas dinámicas que permitían

parte del programa de Pronafcad⁵. Solamente dos docentes no habían participado de ningún programa de formación continua del Ministerio de Educación. Cuando se realizó el estudio, casi todas (trece de ellas) estaban participando de algún programa de formación que estaba siendo impulsado por el Gobierno Regional del Callao. Algunas estaban cursando maestrías; otras, el programa de Enseñanza para la Comprensión; y otras, el de Inglés y/o Computación.

Para organizar su trabajo, los profesores disponían de pocos espacios colectivos. El principal espacio que tenían para reunirse, coordinar el trabajo que realizaban e intercambiar información era la reunión técnico pedagógica, que se realizaba una vez al mes. En esta, se reunían docentes de un mismo grado, tanto del turno mañana como del de tarde, para definir sus unidades de aprendizaje y los temas a trabajar. El sentido era unificar, homogenizar el trabajo pedagógico, de manera que todas trabajaran lo mismo. De acuerdo con las docentes, la unificación respondía a una iniciativa de la Dirección Regional de Educación del Callao.

Fuera de la reunión pedagógica que tenían una vez al mes, las docentes no disponían de otras horas dentro de su jornada laboral destinadas a la coordinación o planificación de su trabajo. Era en los encuentros que tenían entre los pasadizos y patios de la escuela en los que intercambiaban información o coordinaban acciones de manera rápida. Solo una escuela (E2) había habilitado un pequeño espacio en la Dirección para sala de profesores. En las demás escuelas, este espacio era inexistente. En las escuelas tipo 1, no se contaba con un espacio físico para ello. En las escuelas tipo 2, al no tener mucho alumnado, se disponían de aulas vacías en las que se hubiese podido implementar una sala para profesores.

Las aulas observadas

Como se ha señalado, se observaron 3 aulas, correspondientes a las escuelas E1, E4 y E6. La escuela E1 y E6 pertenecen a las escuelas tipo 1 descritas anteriormente. A continuación, se detalla información acerca de estas instituciones.

En el aula de la escuela E1, estaban matriculados 8 niños: 2 varones y 6 mujeres, de los cuales 4 no recibieron educación inicial. Dos niños tenían más de la edad normativa para el grado (ocho años). Regularmente, asistían cuatro

al alumno construir su propio aprendizaje, el manejo de recursos creativos, el uso del tiempo en forma óptima y la aplicación de un sistema de evaluación formativa y diferencial, acorde con las características del alumno como persona» (Ministerio de Educación, 1999, p. 55).

5. Refiere al Programa Nacional de Formación y Capacitación, que es «responsable de desarrollar las acciones conducentes a mejorar la formación en servicio de los profesores de las instituciones públicas a nivel nacional» (Ministerio de Educación, 2007). Este se lleva a cabo desde el año 2007. Cabe señalar que, en enero de ese año, se aplicó una evaluación censal a los docentes.

alumnos: dos varones y dos mujeres. La profesora que estaba a cargo del aula se había formado como docente de educación inicial, tenía 53 años y 20 años de trabajo docente. En el año 2000, se había capacitado en el programa Plancad. El año en el que realizó el estudio, estaba siguiendo el curso de Harvard Enseñanza para la Comprensión, junto a los demás docentes de la escuela y el director.

El aula de la escuela E4 tenía 31 niños matriculados, de los cuales 8 tenían entre 8 y 9 años de edad. Solo 19 niños (61%) habían realizado estudios de educación inicial. Los días observados asistieron entre 28 y 22 niños. La docente que estaba a cargo del aula tenía 48 años y se había formado como docente de educación inicial. En el año 1998, había sido capacitada por el programa Plancad y contaba con una maestría en Problemas de Aprendizaje. El año en que se realizó el estudio estaba estudiando una maestría en Gestión de la Educación y siguiendo el curso de Inglés.

En el año en el que se llevó a cabo el estudio en la escuela E6, existían 2 aulas de primer grado, 1 en la que cursaban los niños que tienen la edad normativa para el grado, y otra en la que estaban los «niños problema»: niños con «extraedad» –ya sea porque repitieron de grado o porque ingresaron tardíamente a la escuela– y niños que presentaban algún problema de conducta. La observación se realizó en la última aula. De los catorce niños matriculados en ella, asistían en promedio ocho, de los cuales cuatro eran repitentes (tenían once, diez, nueve y ocho años), dos niños tenían siete años y dos tenían seis años. De los ocho asistentes solo había una niña. Ninguno de los niños había recibido educación inicial. La docente que estaba a cargo del aula tenía 53 años y se había formado como docente de educación primaria. En el año 1996, había sido capacitada por el programa Plancad y contaba con una maestría en Problemas de Aprendizaje. En la fecha en la que se aplicó el estudio, no estaba siguiendo ningún curso de formación.

3. Resultados

3.1 *Acerca de las docentes y la cotidianidad escolar*

La cotidianidad era experimentada por las docentes como una rutina que se repetía, que era estable y predecible, que hacía redundante su quehacer y que no les otorgaba muchas satisfacciones. Las profesoras de las escuelas tipo 2 expresaban mayor desánimo e impotencia ante su realidad educativa. El tedio era una cuestión que predominaba en sus discursos: «¿Cómo hacer clase con tan pocos niños?», «¿Cómo trabajar cuando los padres se muestran indiferentes?», «¿Cómo trabajar cuando los niños faltan mucho?», «¿Cómo trabajar cuando los niños llegan tarde?».

Algunas profesoras que habían sido designadas para trabajar en dichas escuelas buscaban salir de ahí. Otras intentaban hacer lo que podían, como en el caso de la profesora del aula de la escuela E1, que iba a buscar a los alumnos a sus casas, compraba algunos alimentos para compartir con ellos porque las

escuelas no recibían desayuno escolar y los niños no siempre llevaban refrigerio, e invertía de su dinero en las fotocopias que les brindaba a sus estudiantes. Otras docentes, como nos refirieron los directores y sus colegas, aprovechaban esa situación para no hacer nada, llegaban tarde, no entraban a sus aulas o no dictaban clase. La situación de la escuela se convertía para ellas en una oportunidad para no trabajar.

Frente a las realidades difíciles en las que trabajaban, las docentes se enfrentaban día a día a la frustración; se sentían solas y sin apoyo. Sentían que los padres no las apoyaban, no tenían el respaldo de sus colegas y, muchas veces, el clima institucional de la escuela no era favorable. Tal vez, por ello, algunas optaban por la estrategia de ser indiferentes, como un medio para protegerse de la frustración, frente a la imposibilidad que sentían de hacer algo.

Las experiencias de las docentes en el día a día escolar se inscribían en el marco del desprestigio e invisibilización social de su labor. Para ellas, el hecho de que el Gobierno identificara a los docentes como «los culpables de toda la problemática educativa», o como «los incapaces» o «los ineptos» era la causa de este desprestigio⁶. Consideraban que esa desvalorización del docente había contribuido en la falta de respeto que experimentaban por parte de las familias.

3.2 Procesos de enseñanza-aprendizaje que no alcanzan a todos

En las tres aulas observadas, los procesos de enseñanza-aprendizaje se organizaban en función de contenidos que las docentes requerían trabajar con los niños, los cuales respondían a las áreas del currículo: Lógico-matemática, Comunicación Integral, Ciencia y Medio Ambiente, y Personal Social. Cada área se trabajaba de manera independiente, sin que se integrara con las otras. Las actividades educativas se desarrollaban de manera fragmentada, y la mayoría de veces carecían de sentido y eran poco motivadoras para los niños y niñas.

Gran parte de las actividades educativas eran desarrolladas por la docente en la pizarra, mientras los alumnos se dedicaban a copiar la actividad en sus respectivos cuadernos. Otras veces, las profesoras les distribuían fotocopias con ejercicios para ser desarrollados. Antes de iniciar la actividad, leían con los niños la consigna para que pudieran realizarla y les daban las indicaciones de manera verbal. Copiaban los ejercicios en la pizarra e iban llamando a algunos estudiantes para que los resuelvan, mientras los demás iban desarrollando la

6. Las docentes hicieron referencia específica al gobierno de Alan García, período en el que se realizó el estudio y en el que se aplicó la evaluación censal a los docentes. Cabe señalar que, en el año 2007, fueron evaluados alrededor del 70% de los maestros de las escuelas públicas en Lenguaje, Matemática y Manejo Curricular. Los resultados, que luego se presentaron a la opinión pública, demostraban un panorama alarmante. Por ejemplo, solo el 23,4% alcanzó el nivel de logro esperado en comprensión de textos (Cuenca y Stojnic, 2008). Las menciones que están entre comillas son términos textuales que usaron los docentes para referirse a cómo han sido colocados por el Gobierno a partir de la evaluación censal que se llevó a cabo.

actividad en sus respectivas hojas. En otras ocasiones, dictaban palabras u oraciones para que los niños copiaran en sus cuadernos.

Se pudo observar que los niños habían desarrollado bastante bien su capacidad para copiar. Algunos de ellos, incluso copiaban textos completos sin saber leer. Aquellos que no comprendían la indicación especificada por la profesora eran expertos en copiar lo que hacían sus compañeros, o esperaban que el ejercicio esté resuelto en la pizarra para copiarlo. Niños y niñas se mostraban muy solidarios entre ellos, y trataban de ayudar a sus compañeros a copiar lo que hicieron. Las docentes iban circulando por las mesas observando el trabajo de los estudiantes. Cuando observaban un error, se lo señalaban y les daban la respuesta que debería ir.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje, se privilegiaba el aprendizaje a través de la comunicación verbal. Siguiendo esa línea, las docentes requerían que niños y niñas estén preparados para escuchar con atención cuando hablaban, para seguir reglas e instrucciones, y para responder a las preguntas que les formulaban. El proceso no funcionaba cuando los estudiantes no prestaban atención y/o no comprendían la indicación dada por la docente. El problema era que las actividades, al ser poco motivadoras y carentes de sentido, no conseguían llamar la atención de los niños, por lo que las profesoras tenían que recurrir constantemente a las llamadas de atención para restablecer el orden del aula.

En el desarrollo de las actividades de aprendizaje, las docentes no consideraban los avances específicos que podía tener cada niño. En el aula de la escuela E4, en la que estaban matriculados 31 niños, los que no podían avanzar con la profesora se iban quedando atrás sin posibilidad de seguir al grupo, y se tornaban invisibles para la docente. Se observó el caso de niños y niñas que pasaban toda la jornada sin realizar ninguna actividad señalada por la profesora, y se dedicaban en ese tiempo a jugar con sus compañeros. En dichos juegos, algunas veces, surgían conflictos. Las veces que se observó que la profesora se dirigía a esos niños fueron aquellas en las que les recordaban que no sabían, como una forma de decirles que se esfuercen o para llamarles la atención porque estaban jugando. Por ejemplo, en una de las aulas, un día, al comenzar la clase, la docente escribió la fecha en la pizarra y preguntó a los niños que no sabían leer: «A ver, ¿qué dice acá?». Ellos se negaban a responder y se inclinaban sobre la mesa cubriéndose los rostros. La profesora miró a la observadora y le comentó en voz alta: «No saben leer».

En el aula de la escuela E1, la profesora ayudaba a cada uno de los niños que no conseguían resolver la actividad, indicándoles lo que tenían que hacer o dándoles la respuesta correcta cuando se trataba de ejercicios de adición o sustracción. De entre todos, destacó un niño que permanentemente necesitaba de la ayuda de la profesora, porque faltaba mucho a la escuela. Las actividades que la docente proponía a los niños eran bastante simples, por ejemplo, sumas con decenas sin llevar, copiar palabras con una determinada sílaba, completar las sílabas de una palabra, pintar.

En el aula de la escuela E6, la docente se enfrentaba al problema de la inasistencia: había niños que no asistían regularmente a la escuela. Al haber una secuencialidad en el desarrollo de sus clases, los estudiantes que faltaban no conseguían seguir la actividad realizada por sus compañeros. La profesora reconocía que «los faltones están disparejos» y, cuando tenía oportunidad, aprovechaba para decirles a los niños que faltaron que no sabían, porque no asistían regularmente, como una forma de llamarles la atención para que vayan más seguido a la escuela. Sin embargo, la profesora no consiguió desarrollar una estrategia para ayudar a estos estudiantes. A continuación, se presenta un fragmento del diario de campo que ilustra esta situación.

La profesora comienza con el dictado de cinco palabras. Cada palabra la dice alargando los sonidos de cada sílaba para ayudar a los niños a reconocer las sílabas que ya conocen. Pasa por los lugares de los niños que se encuentran cerca de ella y lee lo que están escribiendo; se da cuenta que se están equivocando y, prácticamente, les dice lo que deben escribir. Eso no lo hace con todos, solo con algunos. Al parecer, esos niños son los que asisten y otro es el que tiene seis años, y a ella le interesa que este niño siga el ritmo.

Cuando se acerca donde se encuentra otra niña (la llama por su nombre), mira su hoja y se da cuenta de que no ha escrito nada del dictado. Me comenta en voz alta, delante de la niña y de sus compañeros: «Ella me ha faltado un montón» (lo dice mirando a la niña). Le retira la hoja y no hace nada para que la niña escriba alguna de las palabras dictadas (Diario de campo - aula de la Escuela 6).

Una de las escuelas, la escuela E6, consiguió cumplir el sueño de muchas otras: separar en un aula a los «alumnos problema» de los demás. El aula fue asumida por una docente que cuenta con una maestría en Problemas de Aprendizaje. Lo que se pudo observar es que dicha distribución había terminado por afirmar los «problemas» de aprendizaje que se atribuían a los niños, así como las bajas expectativas que podía tener la docente con respecto a ellos. A través de las observaciones, se evidenció que la docente trataba a los niños como si tuvieran poca capacidad intelectual. Por ejemplo, les pedía que saquen su cuaderno de las vocales (así le decía al cuaderno de Comunicación, porque, según refirió, a los niños les era difícil llamarlo por su nombre), reforzaba una y otra vez las sílabas que había trabajado para que no se olvidaran, utilizaba condicionamientos para captar su atención y motivación, y realizaba los dictados alargando los sonidos de cada sílaba para ayudar a los niños a reconocer las sílabas que ya conocían. En lo que se refiere al programa escolar, lo único que aspiraba era a que los niños consigan aprender todas las sílabas y las operaciones de adición y sustracción. Lo demás parecía no tener importancia, salvo las actividades de «orientación para la vida», que se trataba de consejos que

transmitía a los niños en lo referente a su cuidado personal o al desarrollo de valores.

Un factor que podía estar incidiendo en que las docentes no se plantearan otras respuestas para atender a las diferencias que presentaban sus alumnos en relación con el aprendizaje era que, en la cotidianeidad escolar, no había tiempo para pensar, ni espacios para que pudieran analizar y reflexionar sus prácticas. Asimismo, resultaba más cómodo y más fácil seguir haciendo lo de siempre –lo rutinario–, en lugar de aventurarse por caminos no conocidos, cuando no se contaba con un respaldo para ello.

3.3 *Individualización del fracaso escolar*

En los encuentros que tuve con las docentes y los directores, estos hacían referencia a los «niños o niñas problema» que tenían en sus aulas y escuelas, frente a los cuales solicitaban apoyo. A estos estudiantes se les atribuía problemas de hiperactividad, agresión, falta de atención, falta de retención. Los «diagnósticos» asignados a cada uno de ellos se basaban en las percepciones de las docentes y directivos.

Cuando se pudo observar algunas de las aulas, encontramos a niños y niñas que habían tenido la mala suerte de cargar con una etiqueta condenatoria, dado que se convertían en el referente de «niños o niñas problema» únicamente a partir de la percepción de sus docentes. Esta percepción, también, la hacían suya los compañeros de aula, quienes se encargaban de reforzarla en el día a día escolar. La etiqueta no permitía que profesoras y compañeros pudiesen ver otras cualidades de estos estudiantes. Por ejemplo, en una escuela, se nos presentó a un niño que tenía dificultades para retener información, y era la tercera vez que cursaba primer grado. Ese mismo niño nos mostró una mañana el álbum de la serie de televisión «Al fondo hay sitio», y conocía el nombre de todos los personajes, las relaciones que existían entre ellos y la historia de la serie. Su docente no conseguía ver lo que el niño era capaz de retener.

Se me acerca un niño para que lo ayude con la actividad de la hoja de trabajo. Uno de sus compañeros observa y me dice «Él no sabe. ¿No es cierto que no escribe nada?» (pregunta mirando a sus compañeros). Los demás niños asienten. El niño, avergonzado, baja la cabeza y no dice nada (Diario de campo - aula de la Escuela 4).

Me acerco a la mesa 2 y les pregunto «¿Cómo van? ¿Ya terminaron?». El niño que tiene nueve años, orgulloso de haber terminado, mira a sus compañeros muy erguido y dice: «Son burros; no saben», a lo que uno responde «¡Tú eres burro!». Otro niño añade: «El grandote no sabe leer: estaba en segundo y lo bajan a primer grado» y ríen todos los niños de la mesa. El niño de nueve años que inició el comentario se queda callado (Diario de campo - aula de la Escuela 4).

Las experiencias a las que nos hemos referido reflejan que la responsabilidad del fracaso escolar se terminaba atribuyendo a los propios alumnos: «Tiene problemas de atención», «Tiene problemas de retención», «Tiene problemas de aprendizaje», «Es hiperactivo». Incluso, dicha responsabilidad se extendía a las familias, que eran vistas como «disfuncionales» e «indiferentes». Para responder a dichos problemas, había una demanda muy fuerte, por parte de los directores y docentes, por tener psicólogos en las escuelas, que pudiesen atender a los niños y a los padres. En ningún momento, se colocaba la mirada en la escuela, ni se preguntaba qué estaba pasando o qué no estaba funcionando en ella. Se aceptaba sin cuestionamientos que hubiese niños que –a puertas de concluir el año escolar– no habían aprendido a leer o que, por tercera o cuarta vez, estuvieran cursando el primer grado.

3.4 *La repetencia como afirmación del problema*

En todas las aulas, se encontró a niños y niñas que estaban por segunda o tercera vez en primer grado, aun cuando existe la norma de promoción automática al segundo grado. Según refirieron sus profesoras, se tomó la decisión de no promoverlos o, luego de haber sido promovidos, fueron retornados al primer grado, porque no conseguían responder a las exigencias del segundo grado. Las profesoras consideraban que dichos niños necesitaban del apoyo de personas especializadas. Por ejemplo, una docente señaló:

En mi aula, está [nombre de niña]. Ella, prácticamente, es la cuarta vez que hace primer grado. Entonces, la mamá no quiere reconocer que su hija tiene problemas serios; dice: «¡No! Es una floja». Ya le he dicho. Por más ejercicios que le des, puede lograr una parte. [Nombre de niño] también vino de otro colegio, trae su cuaderno y todo, pero ¿qué pasa? No sabe, copia; no sabe que copia. He hablado con los papás, pero nada. Me hablan las mamás: «Ya pues, señorita». Quieren que los pase de año... No tengo apoyo de la mamá (profesora del aula de la escuela E4).

Es importante señalar que la promoción automática ha sido pensada para un sistema que funciona por ciclos. Los ciclos apuestan por la diferencia en los procesos educativos, a partir de lo cual se propone un solo lugar para todos aquellos que deben lograr determinados aprendizajes en un período de tiempo. Como señala Esteban (s.f.), la organización por ciclos hace de la diferencia un elemento del aprendizaje, y del desarrollo individual y colectivo. Como también lo mencionan Furasi et ál. (2001), los ciclos se sustentan en la flexibilidad, en el tratamiento de las competencias y capacidades curriculares, en la percepción del aprendizaje como un proceso, y en la superación de la visión dividida y mecánica de la seriación. Sin embargo, las escuelas no funcionaban con la lógica que sustenta la propuesta de una organización escolar por ciclos, y siguen organizándose pedagógicamente bajo el enfoque de grados,

según el cual hay una secuencialidad en los aprendizajes. En este marco, la homogenización es un condicionante para el trabajo pedagógico.

La flexibilidad que existe en los ciclos responde a una concepción distinta del aprendizaje con respecto a la lógica de grados. Dado que se asume que no todos los niños aprenden al mismo ritmo, en una propuesta de organización por ciclos, se brinda a los niños un tiempo mayor para que puedan avanzar a sus propios ritmos. Sin embargo, ese reconocimiento de la diferencia en el aprendizaje supone flexibilidad en el desarrollo de las capacidades y competencias. Por lo tanto, en una lógica de ciclos, no se pueden seguir aplicando las estrategias de enseñanza que responden a una organización por grados, según la cual se trabaja lo mismo con todos los niños pensando que el aprendizaje sigue una secuencia lineal. Un ejemplo de la continuación de la lógica de grados se muestra en el proceso de enseñanza de la lectoescritura, en el que se supone que primero hay que aprender las letras para luego formar palabras y, más adelante, construir oraciones, para lo cual se requiere que todos avancen al mismo ritmo. Aunque en la cotidianeidad escolar se han cambiado las denominaciones para que se ajusten a lo que se señala en el Diseño Curricular Nacional, las prácticas en las escuelas observadas se han mantenido igual.

Las docentes señalaban que no estaban a favor de la promoción automática. Afirmaban que esta práctica hacía que los padres se desinteresaran por sus hijos: al tener en cuenta que no había posibilidad de repetición, no se esforzaban por apoyarlos en los aprendizajes que debían lograr en el primer grado, porque sabían que serían promovidos de grado. Según su punto de vista, la promoción automática terminaba perjudicando al niño –«el problema pasa y crece»–, por lo que se manifestaban en oposición a la norma, más aún, si el primer grado constituye la base para los demás grados. Debido a estos factores, algunas docentes, al observar que un niño no estaba preparado para cursar el segundo grado, hablaban con los padres para que aceptasen la repitencia. Ello lo sustentaban, principalmente, en que su hijo no iba a conseguir en segundo grado lo que no había logrado en primero, dada la lógica de la dinámica escolar. Sin embargo, señalaban que la mayoría de padres no aceptaba la repitencia, argumentando que ello les demandaría mayores gastos económicos: «Dicen “Pero si gasté los útiles, el uniforme”». No entienden que es lo mejor para el niño».

Pese a ello, de acuerdo con lo observado, repetir el primer grado tampoco demostraba ser una estrategia que solucionara el problema, a menos que los padres del niño realizaran un esfuerzo y le pusieran un profesor particular. La repetición operaba para terminar por reafirmar y convencer a los niños y sus padres de que este no tenía las capacidades para responder a las exigencias de la escuela, o que requería del apoyo especializado de un psicólogo cuya contratación generalmente no estaba al alcance de las familias.

En ese sentido, ya sea a través de la promoción o la repitencia, se daba lugar a una forma de exclusión perversa, en cuanto se permitía la permanencia del niño en la escuela sin promover un aprendizaje efectivo. Dichas prácticas producían sufrimiento en los niños y les hacían perder la confianza para

aprender: eran mayores que sus compañeros en términos de edad y tamaño, y no conseguían estar al nivel de ellos en términos de aprendizaje escolar; repetían de grado cuando la mayoría de sus compañeros había sido promovida; eran obligados a retornar al primer grado luego de haber sido promovidos de grado, a partir de lo cual se veían expuestos a la burla de sus compañeros; repetían año tras año el primer grado y su situación no conseguía mejorar mucho en relación con el año anterior. Algunos niños que eran más grandes aprovechaban su fuerza para defenderse cuando sus compañeros los fastidiaban; otros se mostraban tímidos e inseguros, y me decían que no les gustaba estudiar.

3.5 El fracaso de la nivelación como condición para el proceso de enseñanza

Para las docentes, una condición para que pudieran desarrollar sus clases de manera exitosa era que sus alumnos tengan el mismo nivel de aprendizaje. Sin embargo, esta condición no se podía cumplir en la práctica. Se enfrentaban a niños que llegaban con diferentes niveles de aprendizajes, y que muchas veces no habían desarrollado los aprendizajes que ellas consideraban fundamentales para iniciar un primer grado. Las profesoras intentaban enfrentar dicha situación a través de estrategias de nivelación. Algunas de ellas manifestaron que trataban de atender a los niños y a las niñas que presentaban dificultades en los aprendizajes durante las horas de recreo y/o Educación Física. A partir de ello, los niños veían afectado el desarrollo de dichas actividades. Otras señalaron que, al inicio del año escolar, organizaban a los niños en grupos en función de sus niveles de aprendizaje para así nivelarlos.

Hay algunos que vienen sin saber agarrar el lápiz; no vienen aprestados y uno tiene que empezar a enseñarles a coger el lápiz, y trabajar –con dos y hasta con tres grupos– los diferentes niveles de aprendizaje, y hasta con cuatro; y hay un grupo que avanza y otros que no, porque no han tenido un buen inicial. Ese es el trabajo más arduo que uno tiene como profesora de primer grado. Eso es lo que yo he visto, mi experiencia (profesora de la Escuela 5).

Sin embargo, señalaban que el reforzamiento que podían brindar a los niños en el día a día escolar no conseguía ser suficiente si estos no contaban con el apoyo de sus familias. En ese sentido, muchas profesoras se sentían impotentes ante los alumnos que no contaban con dicho apoyo, porque –desde la escuela– no había mecanismos para atender a los niños que se quedaban atrasados o que no habían entendido la lección.

3.6 *Ausencia de estrategias para atender la diversidad de los estudiantes*

A nivel discursivo, las docentes y los directores señalaban que no todos los niños y niñas eran iguales, y que, por tanto, no todos aprendían de la misma manera ni en los mismos tiempos, lo cual implica que reconocían diferentes ritmos de aprendizaje. Sin embargo, si bien existía ese discurso, la diversidad en el aprendizaje se tornaba un problema para las docentes, dado que la organización del trabajo escolar estaba planteada para que todos los estudiantes avancen de la misma manera y al mismo ritmo. En ese sentido, si bien el número de niños podría ser un factor que influía en la atención que la docente podía dar a cada uno, lo que se observó es que tanto en el aula que tenía más de veintiséis niños como en las que tenían menos de diez niños no existían estrategias de atención a la diversidad durante la jornada escolar. Ello indicaría que el número de niños por aula no es un condicionante que favorece la atención a las diferencias y que, más bien, la dificultad para atenderlas se encuentra en el funcionamiento escolar que se basa en la lógica de la homogenización.

3.7 *Desencuentros entre la familia y la escuela*

Las docentes y los directores tenían muchas expectativas con respecto al apoyo que debían dar las familias a sus hijos en relación con el aprendizaje. Sin embargo, referían que este, pocas veces, se daba, dejando «que la maestra se encargue de todo». De acuerdo con el funcionamiento de las escuelas, estas requerían del apoyo de las familias en los procesos de aprendizaje escolar de los niños. En esa medida, si fallaba dicho componente, las esperanzas para que los niños pudieran aprender eran poco promisorias. Generalmente, en las escuelas tipo 2, se daba el caso de familias en las que los padres estaban inmersos en problemas de drogadicción y alcoholismo, por lo cual los niños se encontraban prácticamente solos o al cuidado de algún familiar que no podía brindarles el apoyo pedagógico.

En las entrevistas realizadas a las familias que participan en la escuela, estas referían que no disponían de los recursos para apoyar a los niños en cuestiones relacionadas con el aprendizaje escolar: no tenían paciencia para enseñarles a sus hijos, no sabían cómo orientar a sus hijos en los aprendizajes escolares, había cosas que no entendían o no disponían de tiempo.

Entrevistador: Ustedes señalaron que una función de los padres era apoyar en el aprendizaje de sus hijos. ¿Tienen alguna dificultad para cumplir con esa función?

Padre 1: Falta de tiempo. Trato de darle un par de horas, porque ese problema fue un poco el año pasado [su hijo repitió]; entonces, fue parte mía también [la repetencia]. Yo este [año] lo tuve que llevar al psicólogo que está en Vigil y ahí pasó su curso.

Madre 2: Hay cosas que no entiendo. La enseñanza de ahora es diferente. Viene y me dice: «Mamá, tengo que hacer un tríptico». Yo jamás he hecho un tríptico; mi hijo más grande salió y me dice «Se dobla la hojita y se tiene que escribir» (entrevista grupal a padres de familia).

Muchos de los padres que fueron entrevistados refirieron que habían tenido que recurrir a profesores particulares para que sus hijos puedan aprender a leer y escribir, lo cual suponía invertir cinco soles por hora de clase. La mayoría de ellos lo hizo a partir del segundo semestre, cuando observaban que sus hijos no lo estaban consiguiendo. También, señalaron que, ante cualquier dificultad de sus hijos, las profesoras les decían que los lleven al psicólogo del Vigil (Instituto Nacional de Rehabilitación) o al Sologuren (Hospital Sabogal del Callao) para que sean evaluados. Una mamá contaba que la docente le decía «Ayúdelo, ayúdelo». En vez de llevarlo al Sologuren, como le había recomendado, le puso una profesora particular y, con ello, se solucionó el problema. Su hijo de nueve años, quien luego de haber sido promovido al segundo grado tuvo que volver al primer grado, «avanzó un montón». Según refiere, su hijo no necesitaba psicólogo, «necesitaba nivelación».

Las docentes y directores, al tener un tipo de expectativas sobre el apoyo de las familias, dejaban de ver otras formas de participación de estas en la educación de sus hijos. Por ejemplo, no valoraban el esfuerzo que hacían las familias para enviar a sus hijos a la escuela, para que haya alguien que los lleve y recoja, para que vayan aseados y con el uniforme escolar, para que lleven una lonchera, para que tengan algunos útiles escolares básicos como cuadernos y lápices, para que lleven los dos soles que la profesora les pedía para la fotocopia, etc.

4. Discusión de los resultados

Como hemos visto en este acercamiento a seis escuelas del Callao, desde la cotidianeidad escolar, las profesoras terminan asumiendo que los alumnos no aprenden porque tienen «limitaciones», y tienen pocas expectativas en relación con su rendimiento, a menos que el estudiante cuente con el apoyo familiar. En este esquema, se termina culpando a los alumnos y a sus familias por las dificultades presentadas en el aprendizaje. Es decir, el fracaso escolar se convierte en un problema individual.

Como nos lo recuerda Machado (2007), cuando algo no sale conforme a lo esperado, uno de los mecanismos al que más se recurre es a la culpabilización. Para la autora, el proceso de culpabilización se relaciona con el proceso de individualización, según el cual el campo social y político es visto como un ámbito exterior a la manera de vivir del sujeto. La realidad psíquica y la realidad material de producción social pasan a ser vistas como distintas. De esta manera, se produce un círculo vicioso. La institución escolar, parte integrante del sistema sociopolítico, legitima sus acciones y no acciones, pues el problema

es resultado de una patología que le impide aprender al niño. Las prácticas educativas terminan confirmando el diagnóstico y el rótulo que le es dado a cada niño. Asimismo, los profesionales de la educación se sienten incapaces de actuar y terminan buscando a otros especialistas para que intervengan en un espacio que es eminentemente pedagógico.

Desde esa perspectiva de la individualización, profesores y directores consideran que la presencia de psicólogos en la escuela contribuiría en la solución del problema. Con respecto a este punto, Machado –psicóloga educacional brasileña, que ha realizado varios estudios sobre las derivaciones psicológicas de los niños que presentan «problemas de aprendizaje»⁷– nos alerta que estos diagnósticos no permiten evaluar el campo de fuerzas en el cual los niños, los psicólogos y los profesores se insertan, de manera que se pueda intervenir en las relaciones y prácticas productoras del fracaso escolar. Se analiza al sujeto individualmente, independientemente del contexto, de las relaciones históricas que lo constituyen; en los casos en los que se considera el contexto, este aspecto solo se utiliza para evaluar mejor «al sujeto».

A partir de la experiencia brasileña de intervención de profesionales de salud en las escuelas para hacer frente a los problemas de fracaso escolar, Colares y Moysés nos alertan:

El espacio escolar, orientado para el aprendizaje, para la normalidad, para lo saludable, se transforma en un espacio clínico, orientado para los errores y disturbios, sin cualquier mejoría en los índices del fracaso escolar. No obstante, si los niños continúan sin aprender, a esto se agrega, en tasas alarmantes, la incorporación de una enfermedad... una enfermedad inexistente (1994, p. 7, traducción propia).

Ello se debe a que, al abordarse el problema del no aprendizaje de manera individual, se van dejando intactas las prácticas que lo producen. Una forma de superar este abordaje podría ser modificar las preguntas que nos planteamos para encontrar respuestas a la problemática del fracaso escolar. Por ejemplo, la pregunta «¿Por qué el niño no consigue prestar atención?» podría reformularse: «¿Qué es lo que produce en la escuela la falta de atención y concentración?».

Algunas reflexiones finales

En los últimos años, podemos ver que las medidas que se han venido aplicando en el Perú para responder a los problemas de aprendizaje no consiguen salir de la lógica de la individualización. Es decir, la individualización del fracaso escolar no solo está presente en los docentes y en las instituciones educativas,

7. En las escuelas públicas brasileñas, los niños que presentan problemas para aprender son derivados a psicólogos u otros agentes de salud mental para ser evaluados.

sino también en las políticas educativas que se implementan para solucionar el problema. Se han venido implementando una serie de medidas para mejorar el desempeño de los docentes, porque se piensa que el problema está en ellos. A este aspecto se ha sumado la estrategia de soporte pedagógico⁸, que incluye una serie de intervenciones; entre ellas, sesiones de refuerzo escolar en Comunicación y Matemática. Si bien pueden ser medidas que aporten, un tema que queremos destacar es que no se pone en cuestión el funcionamiento de la escuela, una escuela que surge y se expande para homogenizar, desde una idea de la igualdad como ecualización (es decir, que todos sean idénticos).

Un riesgo que observamos en la aplicación de medidas que siguen la lógica de la individualización es que se coloca la responsabilidad de los resultados en los sujetos. En un país como el Perú, en el que los problemas de rendimiento educativo se expresan principalmente en poblaciones indígenas y pobres, se concibe como natural lo que es social y políticamente producido, lo cual favorece un espacio para que se concluya que en esas poblaciones habita la falta, la inferioridad. Bajo esta lógica, el Estado invierte en programas de especialización y formación de docentes, en sistemas de evaluación permanente, en insumos educativos (materiales, infraestructura, currículo), en programas de recuperación pedagógica, en programas de alimentación escolar, etc., con el objetivo de revertir la situación. Sin embargo, la individualización del fracaso escolar serviría para justificar las desigualdades presentes en nuestra sociedad. Con ello, no queremos negar que estos insumos no sean importantes y que los profesores no necesiten tener una buena formación. Lo que queremos destacar es que no es suficiente.

La aproximación a las seis escuelas públicas descritas en el presente artículo revelaría que, para lograr que todos aprendan, se requiere intervenir en la lógica de funcionamiento escolar en la que impera la homogenización. Ello implica comenzar a reconocer que las diferencias son parte de nuestra característica como seres humanos y que, por tanto, es necesario que el problema de la falta de aprendizajes deje de focalizarse «en los diferentes», «en aquellos que no pueden aprender». En ese sentido, las prácticas educativas deberían responder a las diferencias que siempre existirán en las aulas.

Por otro lado, es necesario pensar la educación como sinónimo de relación. Bajo esta mirada, el maestro debería de ser capaz de relacionarse con sus alumnos y entablar «una conversación con las experiencias del otro»⁹, en la que pueda asumir su responsabilidad hacia el sujeto con quien se relaciona. Esto permitiría, a su vez, generar una «escuela más hospitalaria» (Derrida, 2002), hospitalidad que debería de ser incondicional en todo el sistema educativo,

8. Se trata de una estrategia que se orienta a mejorar la calidad del servicio brindado por las escuelas polidocentes urbanas públicas de primaria y, de esta manera, a generar logros de aprendizaje en los estudiantes.

9. El concepto de «conversación con las experiencias que son del otro» es utilizado por Skliar (2009) para hablar de la formación del docente.

de modo que se supere la ficción y el engaño de que abrimos las puertas para incluir; sin embargo, practicamos la hostilidad, una hostilidad que termina generando exclusión.

Agradecimientos

Quiero agradecer a César Vigo, quien promovió esta investigación y apostó por la propuesta presentada en el marco del proyecto Ser y Decir para Estar Feliz - II fase, financiado por la Fundación Bernard Van Leer y el Gobierno Regional del Callao. Asimismo, agradezco a los directores y docentes de las escuelas en las que se realicé el estudio, quienes compartieron sus percepciones y experiencias de manera abierta y sincera, y nos abrieron las puertas para ingresar a sus aulas y experimentar la cotidianidad escolar. Quiero dar las gracias a Mariela Corrales y Mariana Santa Cruz, especialistas del proyecto, que participaron en las observaciones de las escuelas seleccionadas aportando reflexiones sobre los temas explorados. Finalmente, agradezco a los especialistas Rosario Rosas y Antonio Gonzales; y a los promotores José Villegas, Giovanna Saldaña, Verónica Cuyas, Patricia Acenjo, de la Gerencia Social del Gobierno Regional del Callao, que nos brindaron información sobre las zonas de intervención del proyecto.

Nota biográfica

VANETTY MOLINERO NANO es docente de educación inicial y magíster en Psicología Social por la Universidad Estadual de Río de Janeiro. Ha trabajado en el Ministerio de Educación del Perú como directora de Educación Inicial y coordinadora del subcomponente de Educación Inicial del Proyecto de Educación en Áreas Rurales. En el sector privado, se ha dedicado al desarrollo de investigaciones, evaluaciones y sistematizaciones. Actualmente, se desempeña como consultora y profesora de la maestría en Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Referencias

- Carraher, T. N. (1990). *Na vida dez na escola zero*. São Paulo: Cortez.
- Coimbra, C. y Nascimento, M. L. (2005). *Programas compensatórios: Seduções capitalistas?* Niterói: Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Recuperado de http://www.slab.uff.br/images/Aquivos/textos_sti/Cec%C3%ADlia%20Coimbra/texto27.pdf
- Collares, C. (1994). *O cotidiano escolar patologizado* (Tese Livre-Docência). Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas.
- Collares, C. y Moysés, M. A. (1992). A história não contada das dificuldades de aprendizagem: Limites e contribuições. *Centro de estudos Educação e Sociedade*, 28, 31-47.
- _____. (1994). Transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da educação). *Mario Covas. Centro de Referência em Educação, Série Ideias* (23), 25-31. Recuperado de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf
- Cuenca, R. y Stojnic, L. (2008) *La cuestión docente. Perú: Carrera Pública Magisterial y el discurso de desarrollo profesional*. Lima: Foro educativo.
- Derrida, J. (2002). *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Esteban, M. T. (s.f.). Diferença e desigualdade: Desafios à avaliação comprometida com a aprendizagem. *Painel revendo ensino, aprendizagem e conhecimento na escola organizada em ciclos*. Rio de Janeiro.
- Fusari, J. C., Almeida, M. I., Santos, R., Pimenta, S. G. y Manfredi, S. M. (2001). As reformas educacionais no Estado de São Paulo: Com a palavra os professores. *Revista de Educação APEOESP*, (13), 15-29.
- Machado, A. (1994). *Crianças de classe especial: Efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- _____. (1996). *Reinventando a avaliação psicológica* (Tesis de doctorado). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. São Paulo.
- _____. (2007). Plantão institucional: um dispositivo criador. En A. Marcondes, A. M. Fernandes y M. Rocha (Coords.), *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação* (117-143). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. y Souza, M. (1997). *As crianças excluídas da escola: uma alerta para a psicologia*. En A. Machado y M. Souza (Coords.), *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ministerio de Educación (1999). *Plan Nacional de Capacitación Docente*. Lima: Ministerio de Educación.
- _____. (2007). *Decreto Supremo 007-2007-ED*. Lima, 2 de febrero de 2007.

- Molinero, V. (2008). Inclusión de todos en la escuela: Ilusiones y posibilidades. *Educación*, 17(32), 25-46. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1798>
- . (2009). *As tramas da inclusão nas escolas públicas peruanas* (Tesis de maestría). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Río de Janeiro.
- Moysés, M. A. y Lima, G. Z. (1982). Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? *Ande*, (5), 57-61.
- Moysés, M.A. (2001). *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. São Paulo: Fapesp.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Queroz, Editor TTDA.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O...¿Y si el otro no estuviera ahí?. *Educação & Sociedade*, (17), 85-123.
- . (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 10-22. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431>
- Tacca, M. C. V. R. (1999). Professores, suas crenças e a possibilidade de sucesso de seus alunos. *Caderno Linhas Críticas* (UnB), 5(9), 85-101.
- Uccelli, F. (2009). Atención educativa a la infancia: ¿Debilidad, negligencia o incapacidad estatal? En C. Montero, N. Gonzalez, C. De Belaunde, M. Eguren y F. Uccelli. (Eds.), *El estado de la educación: Estudio sobre políticas, programas y burocracias del sector*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

El tránsito de la escuela pública a la escuela privada
en el sector emergente de Lima Metropolitana:
¿Buscando mejor calidad?

*The transition from public to private school
in the rising sector of Lima Metropolitana:
Looking for best quality?*

Pilar Sanz

Universidad de Bath
mp_sanz@hotmail.com

Recibido: 01-7-2015
Aprobado: 14-9-2015

Resumen

El tránsito masivo de la escuela pública a la privada en el sector emergente suele ser considerado como una respuesta a la baja calidad de la educación pública. Este estudio sostiene que la opción por lo privado también estaría respondiendo a la formación de una disposición o *habitus*, que hace que esta opción sea asumida de manera inercial y automática por las familias como concreción de una lógica aspiracional dentro de su trayectoria de movilidad ascendente. A través de la exploración de los procesos de elección de escuela de una muestra de familias, el estudio da cuenta de cómo estos están mediados por la búsqueda de un balance entre diferentes criterios que incluyen costos, condiciones materiales de las escuelas, su localización y cercanía, la búsqueda de espacios seguros para sus hijos o el ratio alumno-profesor, entre otros. Asimismo, las decisiones están fuertemente influidas por estrategias de identificación y diferenciación social en el espacio escolar, en el cual el compromiso con la educación de sus hijos y la composición social de las familias que conforman una escuela resultan factores relevantes tanto para aquellas familias que se identifican entre sí «como uno», como de diferenciación y exclusión de aquellas que representadas como «los otros». De esta manera, se marca una distancia con las familias que envían a sus hijos a la escuela pública o a escuelas de menores recursos. Este estudio busca introducir en el debate un mejor entendimiento del proceso de elección de escuelas, que va más allá de la búsqueda de calidad e incluye procesos sociales más complejos.

Palabras clave: elección escolar, movilidad social, identificación, diferenciación social

Abstract

The massive transit from public to private school in the emerging sector tends to be considered as a response to the low quality of public education. This study argues that the private option would be also responding to the formation of a disposition or habitus that makes that this option be assumed inertial and automatically by families as a realization of an aspirational logic within their path of upward social mobility. Through the exploration of the processes of school choice in a sample of emerging families the study shows how the decision-making processes are mediated by the search for a balance among different criteria which include costs, material conditions of schools, its location and closeness, the pursuit of getting safe places for their children or the student-teacher ratio, among others. In addition, their decisions are strongly influenced by the strategies of identification and social differentiation in the school space. The parents' strong commitment with the education of their children and the social composition of the families that make up a school are relevant factors for both the identification of those «as one», and the differentiation and exclusion of those who represent «the other», marking a distance from families who send their children to public school or schools of fewer resources. This study seeks to introduce into the debate a better understanding of the process of school choice that goes beyond the search for quality and includes more complex social processes.

Keywords: school choice, social mobility, identification, social differentiation

El tránsito de la escuela pública a la escuela privada en el sector emergente de Lima Metropolitana: ¿Buscando mejor calidad?

Introducción

Durante los últimos quince años ha venido ocurriendo un fenómeno de crecimiento progresivo de la matrícula privada en educación básica en Lima Metropolitana, que –como señaló Cuenca (2013) en un estudio anterior–, prácticamente, ha duplicado su volumen¹. En su cartografía de la escuela privada, Cuenca muestra cómo el crecimiento de la matrícula ha tenido variaciones significativas dentro de los diferentes quintiles de pobreza, excepto en el más rico; a partir de ello, la opción por la educación básica privada ha dejado de ser exclusiva de los sectores medios-altos y altos y se ha extendido a los diferentes niveles socioeconómicos. Asimismo, señala que la expansión de la oferta se ha concentrado en los distritos periféricos, particularmente, en la zona norte de Lima con mayor crecimiento económico. Otro aspecto que caracteriza a esta nueva oferta privada es que, lejos de ofrecer una calidad homogénea, estaría reforzando la existencia de circuitos educativos diferenciados, en los que colegios –públicos y privados– ofrecen servicios de diversa calidad al atender poblaciones muy distintas en función de su ubicación residencial y sus recursos económicos (Balarín, 2015; Benavides, León y Etesse, 2014; Cuenca, 2013).

Aunque los datos disponibles para una adecuada caracterización de la oferta privada son todavía mínimos, es posible distinguir, además de la oferta tradicional dirigida a los sectores altos y medio-altos (caracterizada por colegios exclusivos y colegios alternativos de orientación laica o religiosa, y en los que se suele privilegiar el eje académico o el eje vincular), una nueva oferta de circuitos de colegios privados, principalmente, ubicados en las zonas periféricas. Si bien dicha oferta es amplia y diversa, este estudio se enfoca en dos tipos de colegio que han surgido al interior de este grupo: los colegios corporativos y los colegios de bajo costo².

El incremento de la oferta y de la matrícula privada en estas zonas ocurre en un contexto de importante crecimiento económico, que ha contribuido a la expansión de una clase media que dispone de más ingresos y viene invirtiendo

1. Se ha pasado de una matrícula de 515.000 estudiantes en 1998 a una de 949.996 estudiantes en 2014 (Unidad de Estadística Educativa – Escale, Ministerio de Educación, s.f.).
2. Los colegios corporativos funcionan como redes de colegios financiadas por corporaciones interesadas en la educación, que buscan ofrecer una educación de calidad, con infraestructura moderna y a precios asequibles a un sector emergente consolidado con pensiones alrededor de los S/. 650. Por su lado, los colegios de bajo costo ofrecen una educación de baja calidad que opera en condiciones de infratestructura y equipamiento bastante limitadas. Muchos de estos colegios funcionan con pocos estudiantes con un rango de pensión mensual entre los S/. 90 y S/. 250.

en la educación de sus hijos (Cuenca, 2013; Jaramillo y Zambrano, 2013; Franco, Hopenhayn y León, 2011; Arellano, 2010). Aunque no es propósito del presente artículo entrar al debate en torno a la definición de esta clase media, sí se debe precisar que el estudio se ha realizado desde una perspectiva comparada considerando dos grupos que pertenecen a este sector en expansión. Ambos tienen en común una trayectoria de movilidad ascendente; de ahí, la referencia a ellos como sector emergente³. Sin embargo, mientras que uno corresponde a un sector consolidado por el nivel del ingreso familiar, de la educación y ocupación de los padres, el otro representa a un sector más bien precario, que salió de la pobreza pero que aún está en situación de vulnerabilidad, pues podría retornar a ser pobre.

Sobre el estudio de elección escolar

El interés de este estudio es poder entender el tránsito de la escuela pública a la escuela privada a partir de la comparación de una muestra de familias de ambos sectores sociales, que –a su vez– remiten a los dos tipos de colegio anteriormente especificados. Se puede explicar esta transición mediante el deterioro de la escuela pública, que la descalifica como opción para las aspiraciones de las familias emergentes. Ciertamente, el abandono sistemático que el Estado peruano ha tenido para la provisión de una educación pública de calidad refuerza este argumento y facilita también la creación de un imaginario social en relación con la calidad *per se* atribuido a lo privado (Cuenca, 2013). Los resultados de la evaluación censal de estudiantes (ECE) corroboran, en general, una diferencia a favor de las escuelas privadas sobre las públicas. Sin embargo, este argumento de búsqueda de una escuela de mejor calidad en lo privado se debilita por la enorme heterogeneidad que caracteriza dicha oferta, debido a la cual no se puede asumir que todas las escuelas privadas, por el simple hecho de ser privadas, sean buenas. Los resultados de las evaluaciones nacionales (ECE) han revelado por tercer año consecutivo que, en los distritos periféricos, los colegios públicos se desempeñaron mejor que los privados (Unidad de Medición de la Calidad Educativa, 2015)⁴.

Entonces, aunque la crisis en la educación pública definitivamente influye en la opción del sector emergente por la educación privada, esta explicación resulta insuficiente y exige que el estudio de este fenómeno sea abordado desde

3. En este estudio, se consideraron como condición de emergencia las modificaciones en las variables de movilidad educacional (años de escolaridad y nivel educativo alcanzado), nivel de ingresos familiares y ocupación del jefe de familia, entre generaciones (abuelos, padres, hijos).

4. Además, estudios como el de Calónico y Ñopo (2007) demuestran que, si bien existen mayores retornos a quienes asistieron a escuelas básicas privadas, los resultados muestran también una amplia dispersión, lo cual quiere decir que el retorno será mayor siempre y cuando los colegios sean de calidad.

una perspectiva más amplia, que indague –además– cómo los procesos de elección educativa están mediados por procesos sociales más complejos. La hipótesis de este estudio fue que la elección escolar también estaba relacionada con la concreción de la lógica aspiracional, la consolidación y el posicionamiento social de estos sectores emergentes, que han llevado a la conformación de una disposición o *habitus* hacia la escuela privada que la convierte en la opción natural. El objetivo de la investigación fue conocer mejor los procesos de elección de escuelas privadas en familias de sector emergente en Lima Metropolitana a través de una exploración de dos aspectos: las expectativas y aspiraciones en relación con la educación de sus hijos, y los criterios y disposiciones que han prevalecido en las familias en el proceso de elección de las escuelas privadas. Asimismo, con el fin de explorar cómo se ha formado esta disposición por la educación privada, busqué responder a la pregunta «¿Qué relación existe entre el proceso de elección de escuela privada, y la trayectoria de movilidad ascendente y de consolidación social del sector emergente?».

Se trata de un estudio cualitativo, basado en las narrativas de padres y madres de familia de sectores emergentes sobre la elección de colegio para sus hijos y sobre sus trayectorias educativas familiares; estas han sido recogidas a través de discusiones grupales y entrevistas a profundidad. Se trabajó con una muestra de familias de dos colegios privados ubicados en distintos circuitos educativos: un colegio de consorcio y otro colegio de bajo costo. El primer colegio es uno de los más costosos del distrito de Los Olivos (denominado Colegio A), mientras que el segundo es un colegio de bajo costo, localizado en el distrito de Villa María del Triunfo (Colegio B).

Tabla I. Los colegios del estudio

Colegio de consorcio	Colegio de bajo costo
Ofrece inicial, primaria y secundaria.	Ofrece inicial y primaria
Fue creado en el año 2006.	Fue creado en el año 2008.
380 alumnos: 30 alumnos por aula aprox.	107 alumnos: 10 alumnos por aula aprox.

Fuente: Elaboración propia

Se empezó realizando las sesiones de discusión grupal, dos sesiones en cada colegio, en las que participó un total de 29 padres y madres de familia. El objetivo de estas sesiones fue conocer los procesos de elección de colegio por parte de las familias, así como las opiniones, posiciones, expectativas y creencias de los padres y madres de familia con respecto a la escuela privada y la escuela pública. En una segunda etapa, se seleccionaron ocho parejas de padres que habían participado previamente de las discusiones grupales y, con ellas, se realizaron las entrevistas en profundidad (en total, cuatro entrevistas en cada colegio). La finalidad de las entrevistas fue explorar la trayectoria educativa

de las familias y sus trayectorias de movilidad ascendente. En la presentación de los hallazgos, se incluyen diferentes citas de padres y madres que permiten ilustrar mejor sus discursos y prácticas⁵. Antes de la presentación y discusión de los hallazgos, se hará referencia al marco conceptual que orientó el análisis.

1. La perspectiva racional-estratégica y la perspectiva culturalista en los estudios de elección escolar

Para comprender los procesos y estrategias familiares que median en la elección escolar y su relación con los procesos de formación y consolidación del sector emergente, se han utilizado dos perspectivas analíticas desarrolladas desde la sociología de la educación, y que están en la base de una larga tradición de estudios sobre elección escolar y mercado educativo (Gewirtz Ball y Bowe, 1995; Hatcher, 1998; Reay y Ball, 1998; Lauder et ál., 1999; Reay, Davies, David y Ball, 2001; Adnett y Davies, 2002; Ball, 2003; Wu, 2011; Kosunen, 2013). Por un lado, está el enfoque racional, basado en la teoría de la acción racional. Este considera a los actores sociales como esencialmente estratégicos, «que actúan de acuerdo a sus intereses buscando maximizar la utilidad de sus decisiones sopesándolas constantemente en función a resultados» (Ball, 2003, p. 17). De acuerdo con Hatcher, «las decisiones de elección educativa se basan en cálculos racionales de costo-beneficio, que consideran tanto los riesgos como las posibilidades de éxito y de fracaso entre diferentes opciones. El éxito se define principalmente en términos de los posteriores retornos económicos» (1998, p. 20). Dentro de esta perspectiva, Goldthorpe señala que la principal preocupación de las familias es que, a través de la trayectoria educativa de sus hijos, ellos «logren obtener las calificaciones y certificaciones (títulos, credenciales) necesarias para poder preservar o mejorar la posición socio-económica alcanzada o, por lo menos, evitar descender a niveles inferiores» (1996, p. 56).

Desde una posición ontológica muy diferente, las explicaciones «culturalistas» de la elección educativa se basan principalmente en el trabajo de Pierre Bourdieu. Según esta perspectiva, las decisiones pueden ser entendidas como la operación de un «sentido práctico» y de una lógica natural, que deriva de una disposición o *habitus* que deja muy poco a la planificación deliberada o consciente (Ball, 2003). El *habitus* se define como «la interiorización de ciertas orientaciones, gustos, modos de pensar, actuar, juzgar, percibir y apreciar el mundo» (Bourdieu y Wacquant, 1992, p. 126), que determina «qué cosas hacer o no hacer, qué cosas decir o no decir en relación con un probable futuro próximo» (Bourdieu, 1990, p. 53). Como señala Ball (2003), este es el mundo de lo que dicta el sentido común. De acuerdo con Lauder et ál. (1999), el *habitus* constituye una especie de «sabiduría de clase», que conduce a que ciertas decisiones se den por sentadas, sean siempre asumidas y funcionen automáticamente,

5. Para proteger el anonimato, los nombres reales han sido reemplazados por nombres ficticios.

porque es lo que corresponde o se vuelve natural «para nosotros». El uso del concepto de disposición o *habitus* se complementa con la noción de capital desarrollada por Bourdieu (capital económico, social, cultural y simbólico) y su influencia en los procesos de elección educativa. Como señala Ball, «en la elección de la educación privada puede jugar un rol relevante el capital social y cultural que puede ser acumulado, así como el estatus y prestigio que se atribuye a quienes asisten a un determinado colegio privado (i.e su capital simbólico y de diferenciación)» (1997, p. 2).

Se debe destacar la relación de complementariedad entre las perspectivas racional y culturalista. Como Bourdieu reconoce, hay límites para el alcance explicativo del concepto de *habitus*: «el *habitus* es un principio de producción de prácticas entre otros, y aunque sin duda es utilizado con más frecuencia que cualquier otro [...] no se puede descartar que bajo ciertas circunstancias pueda ser reemplazado por el cálculo racional y la deliberación consciente» (Bourdieu, 1990, p. 108). Considerando lo planteado por ambas perspectivas, en la literatura, se distinguen diferentes beneficios que puede generar la educación al ser concebida como un bien y que estarían mediando los procesos de elección escolar. Adnett y Davies (2002) señalan que la educación como *bien de consumo* se refiere a los beneficios inmediatos que brinda la elección educativa: sensación de bienestar de los hijos en la escuela, satisfacción con el estatus del colegio y su composición social. La educación como *bien de inversión* alude, más bien, a los beneficios futuros de la elección educativa en términos de oportunidades para continuar con estudios universitarios o poder alcanzar un mejor posicionamiento laboral. Finalmente, la educación como *bien posicional* se deriva del trabajo de Brown (1990) y su teoría del conflicto de posiciones. Esta noción refiere a los beneficios que da la elección educativa para mantener o mejorar la posición relativa (de las familias) dentro de una determinada jerarquía, que cobra especial interés en sociedades fuertemente segmentadas, como es el caso de la sociedad limeña.

2. La elección escolar realizada por familias emergentes

Para la presentación de los hallazgos se plantea, en primer lugar, el valor que tiene la escolaridad para las familias entrevistadas, para lo cual se consideran sus expectativas presentes y futuras, y de qué tipo de escolaridad se está hablando. En segundo lugar, se hace una breve referencia a cómo las familias se involucran en el proceso de elección escolar tomando en cuenta que son nuevos usuarios del sistema privado. La tercera sección se centra en analizar la diversidad de criterios utilizados en su deliberación para elegir la escuela. Finalmente, la cuarta y última sección presenta el análisis del rol que también juegan las disposiciones, y las prácticas de identificación y diferenciación social en el proceso de elección escolar.

2.1 El valor de la escolaridad

La relevancia atribuida a la educación en la trayectoria de este sector emergente ha sido largamente estudiada. Primero, se ha investigado a través de aquello que la antropología peruana denominó «el mito de la educación», del cual la generación de los abuelos fue portadora⁶. Luego, en la generación de los padres, la educación y específicamente la oportunidad de profesionalización representó la piedra de toque para convertirse en clase media (Pedraglio, 2003). En el contexto de la actual generación, surgen diversas preguntas en relación con el valor de la escolaridad: ¿la educación sigue teniendo el mismo valor como medio para viabilizar el futuro del individuo y su familia? ¿La educación contribuye a fortalecer o consolidar su trayectoria de movilidad ascendente? ¿Cómo se relaciona la educación de sus hijos con sus actuales aspiraciones de clase? Si existe esta relación, ¿de qué tipo de educación estamos hablando?

El presente estudio partió de la exploración del valor de la educación en ambos grupos de familias. Para ello, se consideró tanto una perspectiva de futuro como aquello que la educación representa en el presente. Como se señaló en la sección previa, diversos estudios sobre elección escolar distinguen entre la educación como un bien de consumo (referido al presente) y la educación como un bien de inversión (referido al futuro). Ambos permiten un mejor entendimiento de la elección educativa en un contexto de transformación, como el que se presenta para este sector emergente (Reay y Ball, 1997; Reay et ál. 2001; Ball, 2003; Del Cueto, 2004; Wu, 2011; Elacqua, 2012).

Cuando se les pidió a los padres y madres que imaginaran a sus hijos e hijas dentro de quince o veinte años, lo que se encontró fue una expectativa optimista en relación con su futuro. La aspiración común fue que sus hijos se convirtieran en profesionales exitosos. Así, mencionaron una amplia diversidad de carreras y ocupaciones, que incluyen ingeniería, diseño, arquitectura, publicidad, ciencias, veterinaria, política, carreras deportivas o carreras de música y danza. Esta diversidad contrasta con el rango bastante más limitado de carreras por las que optó (o pudo optar) la generación de padres⁷. Asimismo, la mención de la formación universitaria como ruta para poder alcanzar esta aspiración fue indiscutible. Sin embargo, para el sector consolidado, esta trayectoria no termina con la formación universitaria (como sí fue el caso en el sector más precario), sino que continúa con expectativas

6. El mito hace referencia al poder de la educación para la movilización social ascendente. En palabras de Toche, «haber supuesto que el acceso a la educación era una condición casi suficiente para aspirar a un ascenso en la vida» (2009, p. 150). Esto se expresa con claridad en este estudio en el mensaje dejado por la generación de los abuelos a los padres y madres entrevistados: «*La educación te lleva donde tú quieres*».

7. En su mayoría, en el sector consolidado, se han dedicado a ser contadores/as y administradores/as; y, en el sector más precario, a ser técnicos y operarios.

de estudios de posgrado, experiencias de trabajo o estudios de idiomas en el extranjero.

Además de las expectativas vinculadas con el logro de una profesión, la mayoría de padres y madres también refirieron metas de autorrealización personal, expresadas en términos de que sus hijos e hijas lleven a cabo «lo que realmente les guste hacer, lo que les apasiona, que puedan vivir de eso», o de modo más general «que sean personas felices». En menor medida, se mencionaron cuestiones relacionadas con el carácter emprendedor («que se planteen metas y busquen realizarlas», «que tengan iniciativa y que pongan empeño para alcanzar sus metas») o a características asociadas con la construcción de redes sociales sólidas («que esté rodeado de amigos», «que tenga una familia que la apoye y que ella pueda ayudar»). Esta diversidad de expectativas difiere de la perspectiva minimalista y de corto plazo encontrada en estudios anteriores (Toche, 2009). El optimismo de los padres sobre los logros futuros de sus hijos fue notable, y podría interpretarse como un signo de confianza de la continuidad de su proceso de movilidad ascendente o –por lo menos– de la posibilidad de mantener su estado actual.

Asimismo, les resultaba claro que, en función de la obtención de estos logros, no cualquier tipo de educación constituye «un medio eficaz para acumular credenciales para la realización futura» (Ball, 1997, p. 16). Para ambos grupos, solo la educación privada parece cumplir con esta expectativa. Ello evidencia la lógica de la escolaridad como bien de inversión, en la cual las familias parecen apostar por la «construcción de una trayectoria educativa que permita a sus hijos/as obtener las credenciales suficientes para asegurar un lugar en una buena universidad y así poder alcanzar una profesión» (Reay y Lucey, 2004, p. 36). Los padres expresan con claridad y determinación este propósito: «[...] que sea un profesional, que postule a la universidad como sea, una universidad estatal, la UNI o la San Marcos [...] esa es mi mira desde ahorita, como sea» (madre, Colegio B).

Esto los ha llevado a romper con el sistema educativo estatal del cual han sido usuarios habituales tanto en la generación de los abuelos como en su generación. En contraposición a lo que ocurre en las clases altas y medias altas –en las que la continuidad y el peso de la tradición es la práctica sostenedora del pasado, y se expresa en la elección de las mismas escuelas de generación en generación (Tiramonti y Ziegler, 2008)–, en el caso de estas familias emergentes, se rompe con la tradición familiar de escolaridad estatal. La nueva opción por la educación privada aparece como una estrategia de reconversión para mantener o consolidar la movilidad alcanzada, debido a que la escuela pública no puede ofrecer o garantizar el logro de sus aspiraciones. La educación se asume, entonces, como un bien posicional por los beneficios que dará la elección educativa para mantener o mejorar su posición actual.

2.2 *Agencia y proactividad como nuevos usuarios del sector educativo privado*

Un primer aspecto a destacar en el proceso de elección escolar es el carácter parcialmente novedoso que representó para los padres la búsqueda y elección de colegio en el sistema educativo privado, considerando que ambos grupos de familias son usuarios nuevos dentro de dicho sistema. Como Ball et ál., señalan, para diferentes contextos, «sus biografías y trayectorias familiares no les han proporcionado experiencias o conocimientos del sistema escolar privado, ni de los contactos sociales y competencias culturales requeridos para orientar de manera efectiva su preferencia por la opción privada» (1996, p. 102). A pesar de ello, ambos grupos de padres han utilizado diversas estrategias para manejar prácticas de búsqueda y selección de escuelas⁸. Esto incluye pedir referencias y recomendaciones de colegios a familiares, amigos y colegas; visitar diferentes centros educativos; asistir a charlas informativas; realizar búsquedas en Internet; pedir citas con promotores y directores de las instituciones educativas; etc. En general, las familias han adoptado una posición activa y empoderada para ejercer su poder de elección, que contrasta con lo que Bourdieu (1986) denomina «docilidad cultural». Esta última se caracteriza por una respuesta reactiva a los acontecimientos, más que por un compromiso proactivo y exigente, como el adoptado por los padres y madres entrevistados. Quizás, lo que mejor ilustra esta actitud se observa en el caso de una madre que decidió buscar una opinión «calificada» para la elección del colegio:

Nosotros [ella y su esposo] le preguntamos a la directora del nido donde iba mi hija qué colegio nos podía recomendar [...]. Cuando supimos del Colegio A, le pedimos a ella que pudiese visitar el colegio para que nos diera su opinión sobre la propuesta, porque ella sabe; nosotros estábamos contentos con el nido y queríamos algo así de bueno para el colegio (Sra. Chura, Colegio A).

De manera similar a lo que muestran otros estudios sobre elección escolar, son las madres quienes ejercen un rol activo y protagónico a lo largo de todo el proceso de búsqueda de información y selección de alternativas, mientras que los padres se suelen incorporar y ejercer un rol determinante para la decisión final (Ansión, Lazarte, Matos, Rodríguez y Vega-Centeno, 1998; Reay y Ball, 1998; Vincent y Ball, 2006).

8. Sin embargo, cabe resaltar que un estudio realizado previamente por Ansión et ál. (1998) refiere al uso de varias de estas estrategias para la elección de escuelas públicas en el contexto urbano en Lima a finales de 1990.

2.3 *Diversidad de criterios que sopesan las familias al elegir una escuela*

En contraste con lo encontrado en estudios anteriores en relación con las expectativas educativas del sector emergente, caracterizadas por demandas minimalistas e instrumentales (Toche, 2009), lo que los padres entrevistados manifiestan es el uso de una amplia variedad de criterios que son sometidos a evaluación y deliberación en su proceso de toma de decisiones. Estos hacen referencia no únicamente a las condiciones materiales y de infraestructura de los colegios, sino que involucran diferentes consideraciones⁹. Es interesante notar, sin embargo, que los padres de ambos grupos atribuyen diferente importancia a cada uno de los criterios y, por lo tanto, estos influyen de manera diferente en el proceso de evaluación y elección final.

Costo

Empezamos con este factor, porque el costo de la institución educativa es lo que ha determinado, en primer lugar, su posibilidad de elección. Como señalan Reay et ál., «el costo juega un papel importante en diferenciar lo posible de lo imposible en la elección escolar» (2001, p. 861). Los padres reconocen que la elección de una escuela está fuertemente mediada por el presupuesto familiar y buscan alternativas que sean capaces de pagar: «Aunque no queremos aceptarlo, el colegio privado que elegimos depende de nuestro presupuesto» (padre, Colegio A). En el caso del sector consolidado, los padres entrevistados han podido elegir uno de los colegios privados más caros del distrito (con una mensualidad equivalente a US\$ 140 mensuales). En cuanto al grupo más precario, los padres han podido elegir dentro del circuito de escuelas de «bajo costo» del distrito una alternativa intermedia, con cuotas equivalentes a US\$ 50 por mes (esta tasa es ligeramente superior a la media dentro de su localidad). Cabe anotar que, si estos costos se comparan con los de los colegios de circuitos privados en distritos más acomodados, se encuentra una brecha considerable¹⁰. Lo destacable es que, a pesar de que los padres critican esta característica fuertemente segregacionista del sistema educativo, al mismo tiempo, la terminan aceptando y naturalizando¹¹:

9. Esto guarda correspondencia con lo reportado en el estudio de Anson et ál. (1998) y en las encuestas nacionales de educación –Enaed 2005 y 2007– (Cuenca y Montero, 2006; Montero y Cuenca, 2008).
10. En los distritos de niveles socioeconómicos medio alto y alto, el rango de tarifas de colegios privados va entre los 225 y 400 dólares americanos, y los 400 y 1070 dólares americanos, respectivamente.
11. Ciertamente, esto supone una concepción de «elección», que es bastante restringida y alejada de la noción de agencia, puesto que esté determinada por el poder adquisitivo de las familias. Como señalan Reay y Lucey, en estas condiciones, «la elección escolar enmascara el hecho de ser un marca de privilegio económico» (2003, p. 121).

Todo lo que es bueno tiene su costo, tiene su precio. Yo creo que el costo de la pensión de este colegio hace que las personas que no tengan los recursos no puedan matricular a sus hijos, muy a su pesar porque saben que el colegio es bueno. Lamentablemente, es así (Sra. Falcón, Colegio A).

Proximidad espacial

La cercanía de la escuela es otro factor que entra en juego en el proceso de elección. Sin embargo, la importancia atribuida a este criterio difiere entre los dos sectores. Mientras que para el grupo más precario la cercanía de la escuela es un criterio que resulta determinante para la elección, en el sector consolidado, la distancia y localización de la escuela es un factor significativo, que entra en juego y se sopesa junto a otros factores. Como Ball et ál., señalan, en este caso, «hay un *trade off* entre éstas y otras inquietudes» (1995, p. 62). En cuanto a la ubicación, todas las familias entrevistadas del primer grupo viven cerca de la escuela (llegan caminando y solo en casos excepcionales lo hacen usando transporte público). En contraposición, en el caso del sector consolidado, la composición es más diversa: la mayoría de las familias vive en distritos cercanos a la escuela, un tercio de ellos reside en el mismo distrito y a pocas cuadras de la escuela, y un grupo reducido viene de distritos lejanos.

La elección de escuelas localizadas dentro del mismo entorno barrial responde a poder facilitar cuestiones pragmáticas, de seguridad y control. Como señalaron los padres de familia, esto les permite poder mantener el apoyo de abuelos, y otros familiares para llevar y recoger a sus hijos del colegio, o llevarles el almuerzo. De igual modo, ello les permite evitar desplazamientos largos o complejos, que implican el uso de transporte público y el cruzar avenidas que consideran peligrosas. También, implica poder vigilar o atender rápidamente alguna emergencia que pueda presentarse en el colegio. De acuerdo con lo que plantea Bourdieu (1986), esto corresponde a estilos de vida que se siguen organizando alrededor de un «orden práctico», que busca ajustarse y hacer prevalecer una organización que les ha permitido salir adelante. En el caso del sector consolidado, se encuentra una mayor disposición para llevar a sus hijos a colegios ubicados en zonas más lejanas, lo cual supone sacrificar la organización establecida si esto les permite incorporar nuevos recursos sociales y culturales.

Infraestructura, equipamiento y limpieza

Los padres también aprecian una buena infraestructura y equipamiento escolar, porque, en general, estos aspectos están muy descuidados en la actual oferta educativa a la que tienen acceso. Como resultado de un mercado desregulado, es muy común encontrar casas «convertidas» en escuelas, que no cumplen condiciones mínimas de infraestructura y mobiliario. Ambos grupos de padres han elegido escuelas que ofrecen mejores condiciones que el

promedio de colegios en su zona (aunque la diferencia entre la infraestructura y equipamiento escolar de ambas escuelas es considerable). Cabe destacar que, cuando los padres se refieren a una buena infraestructura, muchas veces, están refiriéndose a condiciones básicas, como se expresa en las siguientes citas:

Aquí [en el colegio] los alumnos tienen carpetas individuales, las aulas tienen una buena iluminación, no están encerrados en un sótano oscuro, los baños están limpios y, lo más importante, la escuela tiene un patio y un patio de colegio. ¡Los estudiantes no tienen que salir a hacer deporte fuera, que es muy peligroso! (madre, Colegio B).

Este colegio nos pareció interesante por la infraestructura. Normalmente, dentro de esta zona, no hay colegios que se encuentren diseñados para ser colegios. Normalmente, es una casa que la convierten en colegio; entonces, tomando en cuenta eso, este colegio era el mejor (Sra. Benites, Colegio A)

En el caso del sector consolidado, la infraestructura de la escuela elegida contrasta notoriamente con la mayoría de las escuelas del distrito y los padres aprecian estas condiciones: «Aquí tienen aulas bonitas, bien iluminadas, buenos baños y ¡hay un parque! [...]; todo eso tienen» (padre, Colegio A). De hecho, poder ofrecer una buena infraestructura es una de las características distintivas del consorcio al que pertenece la escuela. Cabe notar que esto representa y moviliza la lógica aspiracional de los padres, que se enfoca en el colegio como «objeto de deseo», tal como lo expresa esta madre: «Cuando mi esposo vio el impresionante edificio del colegio me dijo: “un día mi hijo estudiará aquí, everigua cuáles son los requisitos de inscripción”» (Colegio A).

Ambientes cálidos y seguros

Otra preocupación relevante para los padres en el proceso de elección de colegio es poder encontrar un ambiente seguro y cálido para sus hijos. Ambos grupos de padres mencionaron que buscaron escuelas en las que sus hijos pudieran sentirse bien, cómodos y felices. Como Ball et ál. sostienen, «el papel de lo afectivo, del ethos, del ambiente, del sentir, de la impresión, de la sensación y del clima es absolutamente fundamental para la elección educativa» (1996, p. 94). Sin embargo, para ambos grupos, esto encierra matices distintos. Para los padres del grupo consolidado, esto significa que sus hijos reciban en el colegio una atención personalizada en un ambiente cálido y familiar. En ese sentido, aprecian gestos como que los profesores y el personal del colegio reconozcan individualmente a los alumnos y los llamen por sus nombres, o que sean ellos quienes los reciban por las mañanas y así contribuyan a una sensación de familiaridad. Todo ello hace que se sientan cómodos y se justique su «inversión»: «Pagar un colegio privado es un sacrificio para nosotros [padres], pero creo

que no estoy perdiendo mi dinero cuando veo que mi hijo está aprendiendo, pero sobre todo cuando siento que va feliz haciendo cosas que realmente le gusta» (Sra. Escobal, Colegio A).

Para el grupo de padres del sector más precario, sin embargo, la noción de bienestar de sus hijos en la escuela está relacionada con encontrar un lugar «seguro» para ellos. Esto significa tener profesores que les parezcan confiables para dejarles a sus hijos, tal como lo expresa esta madre: «Puedo irme a trabajar sintiendo que dejo a mi hija en buenas manos» (Colegio B). Este grupo de padres es especialmente sensible a las situaciones de maltrato y abuso infantil que son reportados continuamente por los medios, y –desde su percepción– afectan especialmente, aunque no exclusivamente, a las escuelas públicas. Por esta razón, las relaciones amicales o familiares con los promotores/as o directores/as de las escuelas juegan un rol fundamental para lograr esta sensación de confianza, que los lleva a terminar de elegir o descartar definitivamente un colegio. Esta preocupación por la felicidad de los hijos en los estudios sobre elección escolar es generalmente atribuida a la predominancia de la gratificación en el corto plazo sobre la gratificación diferida que es propia de las clases medias (Ball et ál., 1995). Sin embargo, en este caso, la preocupación por el bienestar y la felicidad que los hijos pueden experimentar en el colegio podría estar reflejando una tendencia nueva para el sector emergente: poder sentirse «como en casa» en la escuela, una vivencia que las generaciones anteriores no lograron experimentar.

Ratio de alumnos por clase

Otro criterio que ambos grupos de padres valoran son ratios reducidos de alumnos por profesor, aunque dichos ratios varían entre los dos grupos. Los padres del Colegio A consideran como aceptable aulas de hasta 25 o 30 estudiantes («nos ofrecieron que en los salones no iban a ser más de 30 alumnos, no 40 o 45 como en los colegios estatales donde no es posible una atención personalizada», padre Colegio A). En cambio, los padres del Colegio B, apelando al mismo criterio de atención individualizada, consideran ratios más reducidos, de quince o dieciséis estudiantes:

Es como con las familias cuando tienes muchos hijos, ¿no? No le puedes dar mucha atención a cada uno. Cuando hay pocos alumnos, yo creo que el profesor conoce a cada uno de ellos, evalúa a cada uno. Manejar pocos alumnos en clase es una ventaja (padre, Colegio B).

Sin embargo, también reconocen que un tamaño pequeño de clase no es una condición suficiente para una buena enseñanza, pues hay escuelas que, a pesar de tener pocos alumnos por clase, no son buenas (en este caso, hacen referencia principalmente a colegios particulares de bajo costo). Finalmente, en algunos casos, los padres también señalan que, debido a que sus hijos tienen

ciertas características particulares (son muy inquietos o se distraen fácilmente), les conviene estar clases con pocos alumnos.

Métodos de enseñanza

Ambos grupos de padres expresaron entusiasmo sobre el uso de metodologías más activas para el aprendizaje en las escuelas elegidas, en comparación con los métodos «aburridos y pasivos» que, según su propia experiencia, se sufre en la escuela pública. También, se manifestaron sensibles y a favor de la idea de respetar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, indicaron que el proceso educativo se debe centrar en los niños, un aspecto que no es considerado en algunas propuestas que prevalecen en el mercado educativo: «A mí me gustó que, en el colegio, dijeran que no era imprescindible que desde pequeños [desde jardín] aprendan a leer o aprendan las matemáticas, que no hay que saturarlos, sino motivarlos más, enseñarles de manera didáctica» (Sra. Chura, Colegio A). En esa línea, varias de las madres entrevistadas, especialmente del Colegio A, rechazaron enérgicamente las propuestas que provienen, según ellas, de colegios de tipo «preuniversitario», en los que los niños son sometidos a una fuerte presión en términos de una alta carga de tareas, acumulación de información, horarios extendidos, exámenes continuos, y aprendizaje de materias y habilidades que corresponden a grados más avanzados:

Una vecina me dijo [en relación con el Colegio A] «dicen que en ese colegio los estudiantes no avanzan». Le respondí: «Ok; si quieres que tu hijita haga tareas y exámenes todo el día, y que esté toda ansiosa, entonces haces bien; no la pongas en “mi colegio”. Allí, los niños aprenden jugando, se divierten y aprenden cosas de acuerdo a su edad. Los profesores no esperan que los niños en primer grado aprendan temas que corresponden al segundo o tercer grado [...]» (madre, Colegio A).

En algunos colegios, les exigen entrar desde las 7:15 am y se quedan hasta las 4 de la tarde! Eso es un abuso con los niños. Si me pongo en el lugar de mis hijos, eso no me hubiera gustado (madre, Colegio B).

Madres y padres cuestionan el modelo de aprendizaje que se centra principalmente en acumular información y se preguntan si esto conduce a los niños a aprender lo que realmente necesitan:

Estamos en un mundo en el que la información está cada vez más a la mano; si algo no te enseñaron en el colegio, googleas y sacas información. El colegio debe enseñar habilidades para investigar, así pueden buscar información en la red o en cualquier otro espacio (Sr. Llerena, Colegio A).

Desarrollo de habilidades personales y sociales

Otro aspecto que los padres aprecian, especialmente los que pertenecen al sector consolidado, es que la escuela promueva el desarrollo de habilidades personales y sociales. Esto responde al valor que este tiene para la formación integral de sus hijos, puesto que consideran que los prepara para las exigencias que tendrán en la universidad, y porque constituyen una ventaja comparativa en el mercado laboral en el futuro. En cuanto a las habilidades personales, mencionan el liderazgo, la autonomía, la confianza y la desenvoltura. En relación con ello, aprecian las intervenciones de los profesores, quienes se preocupan por que sus hijos logren desarrollarlas:

La profesora de mi hija me dijo un día que quería hablar conmigo y me dijo «Señora Miranda, su hija es muy tranquila; tiene que ser más desenvuelta». Al principio, me sorprendió, porque en el colegio anterior que estuvo mi hija siempre me felicitaban por su buen comportamiento. Pero, luego, me di cuenta de que sí pues, mi hija era demasiado obediente [risas]. Lo que ha logrado acá es eso: se ha desenvuelto; ya no solo obedece sin decir nada [...]. Aquí ha aprendido a ser más suelta y decir qué piensa (Sra. Miranda, Colegio A).

Con respecto a las habilidades sociales, los aspectos más apreciados por este grupo de padres fueron el desarrollo de capacidades de trabajo en equipo y el que puedan desenvolverse en exposiciones orales, pues consideran que «el método del colegio los está preparando para la universidad, porque cuando vayan allá no van a tener ese temor de enfrentarse a un gran público, van a sentirse más sueltos [...]. Eso yo nunca tuve en el colegio» (Sra. Falcón, Colegio A).

Posibilidad de control y exigibilidad de parte de los padres

Finalmente, en el discurso de los padres, el hecho de pagar por la educación de sus hijos está asociado a que esto les permite influir en el servicio ofrecido. En su opinión, la relación contractual les da el derecho y la posibilidad de intervenir de manera eficaz para solicitar cambios y mejoras, y poder evitar malas prácticas, como el abuso o maltrato infantil. Esto difiere de lo que sienten que sucede en la escuela pública, donde consideran que no hay alguien realmente responsable ni alguien que tenga la capacidad para tomar decisiones eficaces, por lo que quejarse es una pérdida de tiempo:

[...] el colegio es como una empresa; por lo tanto, lo que me está ofreciendo es un servicio y que lo que nos cobra es por ese servicio que nos da, y en esa relación yo puedo exigir. Si yo acepto esa tarifa, puedo exigir que me dé un producto de calidad, que me dé de acuerdo a las expectativas, que cumpla con lo que ofrece y justamente que se desarrollen

como yo lo deseo [...]. Aquí podemos cambiar alguna de las variables; en cambio, en el Estado, debo aceptar nomás lo que me da [...]. (Sr. Escobal, Colegio A).

En los colegios nacionales, los profesores, porque están nombrados, se sienten seguros en el trabajo y ya no se quieren capacitar, no se dedican. ¿Si a nuestros hijos les toca una profesora así? ¡Va a perjudicar su educación! Siempre existe ese temor y no podemos hacer nada (padre, Colegio B).

Es interesante notar que el discurso de los padres muestra, también, cómo las familias están aprendiendo, y haciendo uso de estrategias y prácticas que caracterizan a las dinámicas del mercado, como el uso de formas alternativas para responder a la prestación de servicios propuesto por Hirschman (1970): salida, voz y fidelidad. Precisamente, una de las referencias de los padres –citadas previamente– da cuenta de cómo el tener que pagar por un servicio les da el derecho a reclamar por su calidad (derecho a ejercer voz) o a dejar las escuelas cuando consideran que dan un mal servicio (salida). En relación con esto último, algunos padres afirmaron que, si bien estaban dispuestos a aceptar que –como en cualquier negocio– los dueños o promotores del colegio obtengan un beneficio, no están dispuestos a que este sea maximizado a costa de no invertir en la mejora de la calidad del servicio educativo. Este aspecto ha llevado a varias familias a la decisión de cambiar a sus hijos de colegio a pesar de la complejidad de esta decisión:

Al principio, durante el preescolar, estábamos contentos con la escuela. Pero, cuando nuestro hijo empezó la primaria, aunque la escuela decía seguir con el método Montessori y el desarrollo de las inteligencias múltiples, nos dimos cuenta que esto era solo «marketing» y que no lo estaban cumpliendo, así que decidimos cambiarlo de escuela (Sra. Llerena, Colegio A).

Eso nos pasó en el otro colegio. Nosotros estábamos pagando, pero nos dimos cuenta que se estaban yendo los buenos maestros. ¿Qué pasaba? Los dueños del colegio ya se estaban dedicando solo a cobrar. Entonces, fue una decisión drástica, pero buscamos otro colegio y los cambiamos (Sra. Quispe, Colegio A).

Como se plantea desde la perspectiva racionalista, la diversidad de criterios descritos y analizados en esta sección son considerados por los padres y madres entrevistados para el proceso de elección de escuela. Estos son sopesados y sometidos a cálculos de costo-beneficio que toman en cuenta tanto el beneficio inmediato –la sensación de bienestar de los hijos en la escuela– como el beneficio futuro, es decir, su aporte a la trayectoria educativa que buscan

asegurar para ellos. En este caso, esto se relaciona con la posibilidad de continuar con estudios universitarios para lograr su profesionalización.

2.4 *El lugar de las disposiciones y habitus en la elección escolar*

Como afirma Ball, «el uso de la lógica y del sentir se entrelazan en la elección escolar» (2003, p. 59). Junto con los diferentes criterios indicados en la sección anterior, los padres también expresan cómo fuertes dimensiones emocionales se involucran en el proceso de elección, que son influidos –a su vez– por la interacción de valores y principios. Estas dimensiones se refieren a características de identificación y de diferenciación social, de esfuerzos por establecer los límites del «nosotros», y de estrategias de cierre social¹² para separarse de «los otros», los cuales están interiorizados como disposiciones o habitus (Bourdieu, 1986) que hacen que ciertas decisiones se den por sentadas y se asuman naturalmente como lo establece el sentido común¹³. En ello, infuye la trayectoria de movilidad ascendente de estos grupos, que posiciona a la escuela como un bien posicional e instrumento de consolidación. Esta sección examina aspectos significativos del discurso de los padres, y analiza cómo están influidos por su proceso de ascenso y consolidación social. Al igual que en la sección anterior, las similitudes y diferencias encontradas entre las dos fracciones estudiadas son mencionadas y discutidas.

Las prácticas de identificación social: Un colegio para «gente como nosotros»

En la búsqueda y elección de escuelas, un aspecto relevante lo constituye el poder encontrar en ellas personas «como uno», lo cual fue mencionado por padres de ambas fracciones y es expresado claramente por esta madre cuando afirma: «Donde tú has escogido el colegio va más o menos con las familias similares a la tuya» (Sra. Benites, Colegio A). Como señala Ball, «no es solo la escuela y su personal los que están sujetos a escrutinio, sino también las familias que pertenecen a ella» (2003, p. 59). En este proceso, los padres mencionan tanto elementos de identificación como de diferenciación. Por un lado, está el reconocimiento de los demás que son «como uno», una especie de «juicio atributivo de clase» (Bourdieu, 1986, p. 473), y, por otro lado, el sentido de ser diferente de los «otros», aquellos que no son «como uno», y que representan aquellos grupos sociales de los cuales desean separarse y diferenciarse.

Se empezará analizando la prácticas de identificación, en las que la fracción emergente más consolidada reconoce una mayor variedad de características

12. Como explica Parkin, el cierre social se refiere a «la práctica de conservación de privilegios al restringir el acceso de otras personas a los recursos y recompensas atribuidos a un grupo social determinado» (1979, p. 44).

13. El proceso de formación de estas disposiciones o habitus corresponde a otra parte del estudio que no se incluye en este artículo.

atributivas de clase a través de las cuales se busca afianzar las relaciones con «los semejantes» (Del Cueto, 2004). Los padres mencionaron principalmente dos prácticas o características distintivas de las familias que pertenecen a los colegios que han elegido. La primera práctica es compartida por ambos grupos y se refiere a reconocerse como padres que apuestan y participan activamente en la educación de sus hijos. La segunda se refiere al carácter emprendedor que caracteriza a las familias, lo cual es referido principalmente y de manera casi exclusiva por las familias del sector consolidado.

- *Padres preocupados y comprometidos con la educación de sus hijos*

Aunque esta preocupación y compromiso se empieza a manifestar en el hecho de pagar por su educación, va más allá. Como señala uno de los padres, «no se trata solamente de pagar y que el colegio se encargue, sino estar atentos a lo que sucede en el colegio». Esto significa para ellos ser padres: involucrarse en la vida escolar y monitorear el progreso de sus hijos en el colegio. Para muchos padres, este tipo de compromiso es una característica que los distingue de otras familias que dejan que sus hijos salgan adelante solos, sin ocuparse de ellos ni apoyarlos. Esta preocupación compartida los lleva a reconocer un sentido de «nosotros»: «Los que mandan a sus hijos a este colegio tienen mayormente el mismo objetivo: todos quieren invertir en sus hijos. Yo lo he notado [...] y porque estamos preocupados por nuestros hijos nos metemos en su educación» (madre, Colegio A).

«Los padres que están aquí tienen mucho en común, comparten los mismos valores que nosotros tenemos; es decir, historias que desde antes tenían mucho en común con nosotros, queremos que nuestros hijos sean mejores, no solo que aprendan valores sino que los practiquen. En otros [padres], yo encontré conformismo; piensan que tienen que dejar solos a sus hijos, que encuentren su futuro por ellos mismos» (padre, Colegio A).

Como afirma Ball, todas estas inquietudes y expectativas comunes les dan a los padres un sentido de pertenencia a este lugar que perciben como «su lugar» (2003, p. 59). Por el contrario, para ambos grupos de padres, los «otros» están representados por aquellos que son despreocupados con respecto a la educación de sus hijos, quienes se asocian principalmente a los que envían a sus hijos a las escuelas públicas: «He notado que los padres cuyos hijos están en las escuelas públicas no dedican tiempo a sus hijos, no pasan tiempo con ellos. Muchos tienen que trabajar todo el tiempo y descuidan a sus hijos» (madre, Colegio B). Sin embargo, esta falta de preocupación también es percibida en las escuelas de sus hijos, pero como casos excepcionales: «Acá también hay papás que lo que más les preocupa son sus negocios o su carrera, y solo depositan a sus hijos en un buen colegio, pero nunca se les ve por aquí» (padre, Colegio

A). Estas respuestas expresan modos de distinción y clasificación, «que sirven para reproducir oposiciones y asociaciones entre escuelas y clases o grupos sociales» (Ball et ál., 1996, p. 95).

En el discurso de los padres, diversas razones explican esta disposición a un compromiso y participación activa en la educación de sus hijos. Antes de analizarlas, cabe destacar que esta participación involucra principalmente a las madres e implica acompañar la rutina escolar, hablar regularmente con el profesor o profesora de la clase, ayudar con las tareas escolares, hablar y coordinar con otros padres, llevar a los hijos a otras actividades extraescolares¹⁴. En el caso de las familias entrevistadas, la mayoría de madres brindan una dedicación casi exclusiva a la crianza de los hijos. En menor medida, dicha dedicación es compartida con trabajos ocasionales o a tiempo parcial; excepcionalmente, comparten la crianza con trabajos a tiempo completo. Parecería que para ambas facciones de familias emergentes el «paquete» de inversión en educación privada para sus niños se complementa, y potencia con la dedicación de las madres a la crianza y al seguimiento de la escolaridad de sus hijos.

Una primera razón que explica este fuerte involucramiento de las madres está relacionada con experiencias que ellas vivieron y que no quieren repetir con sus hijos. Los padres de ambos grupos refieren que tuvieron un patrón de crianza en el que no se beneficiaron de la presencia de sus padres, porque ellos estaban totalmente dedicados a sacar adelante sus negocios, su trabajo y sus familias (por entonces, bastante numerosas). Aunque valoran el esfuerzo realizado por sus padres para tratar de asegurar un mejor futuro para ellos, reconocen que en su trayectoria su situación ha cambiado y buscan dar a sus hijos lo que ellos no tuvieron: en este caso, la presencia cercana de las madres:

Él [en referencia a su esposo], porque su mamá trabajaba, yo veo que como que no quiere que a los chicos les falte su mamá. A mí no me faltó mi mamá; si bien es cierto no me ha ayudado en las tareas, yo sabía que mi mamá estaba en casa. Si a mí me pasaba algo, yo iba a mi casa y sabía que iba a haber una persona adulta que me ayudase [...]. Por eso, ahora que he terminado mi carrera y puedo trabajar, para mí, es clarísimo que en las tardes no voy a trabajar. Si trabajo, va a ser en las mañanas, mientras ellos (sus dos hijos) estén en el colegio. Si no encuentro un trabajo que me permita eso, entonces, no [...]. Eso es lo que tenemos claro, ¿no? (Sra. Soto, Colegio B).

Asimismo, los padres entrevistados señalaron que la presencia cercana de las madres en la educación y en otras actividades que realizan los hijos asegura un entorno más seguro para ellos, pues los entornos y condiciones en los que viven los consideran algo inseguros. También, reconocen que la presencia

14. Este involucramiento casi exclusivo de las madres es un patrón reportado por diferentes estudios (Reay, 1997; Ansion et ál., 1998; Reay y Lucey, 2003).

más activa de las madres refuerza o permite potenciar los aprendizajes en la escuela y hacen referencia a la influencia del capital cultural de las familias en los aprendizajes. Algunas madres explican esto poniendo como contraejemplo situaciones que, según ellas, ocurren en los colegios públicos:

En los colegios públicos, he notado que los papás no le dedican tiempo a sus hijos, no les ayudan con sus tareas; y, entonces, el nivel académico no va a poder subir, porque cuando los niños están descuidados la profesora no puede avanzar (madre, Colegio B).

- *Colegios para gente emprendedora*

Otra característica atributiva con la se identifica el grupo de padres y madres entrevistados fue mencionada a menudo y casi exclusivamente por el grupo consolidado, y se refiere a la correspondencia de la escuela con el espíritu emprendedor que caracteriza a personas «como ellos». En ese sentido, los padres valoran el hecho de que la escuela elegida está dirigida a personas emprendedoras, como lo expresa la Sra. Llerena:

Es un colegio para gente emprendedora, un tipo de educación que no sea demasiado cara, a la que se pueda tener acceso, que tengamos beneficios y que nos ayuden a avanzar a este grupo de personas que somos de los conos [...]. Lo que pasa es que el emprendedor, para que no haga las cosas equivocadamente, tiene que tener herramientas; si no está bien educado, se va a equivocar y va a tener mucho estrés, pero, si es una persona educada y tiene ese espíritu de avanzar, entonces se potencia, ¿no? (Colegio A).

En el discurso de los padres y madres, este reconocimiento del espíritu emprendedor como una marca de identidad positiva de su grupo social les hace merecer un tipo particular de escuela, que corresponde a su nuevo estatus y que es muy diferente a la escuela pública que ellos experimentaron. Además, esperan que la experiencia de escolaridad de sus hijos les permita desarrollar o fortalecer actitudes y habilidades de los emprendedores. En ese sentido, buscan un alineamiento entre el habitus de la familia o del grupo social con el habitus de la escuela:

En la escuela, los niños necesitan un entorno que les permita desarrollar algunos elementos básicos que pueden ver en sus padres, como el esfuerzo, el compromiso, la responsabilidad. Estas son cosas que no son fáciles de enseñar, ¿no? Eso se aprende vivencialmente (Sr. Miranda, Colegio A).

Como indica Ball, «es en la configuración de estos espacios donde el hábitus de la familia y el de la escuela se complementan» (2003, p. 59). Además, en este tipo de complementariedad, los padres consideran que la escuela constituye un espacio donde los niños pueden adquirir redes especializadas del conocimiento, de forma que, junto con el desarrollo de un espíritu emprendedor, se construye una atractiva «ecuación» que facilitará la consolidación de sus trayectorias.

Es interesante notar que este espíritu emprendedor, además de representar una característica distintiva de este sector social, refleja también la conciencia de su valor social. Como Reay y Ball (1997) sugieren, este sentimiento colectivo sobre su propia valía social influye en su proceso de elección escolar. Por ello, para el grupo de padres entrevistados, a pesar de su pobre experiencia de escolarización y de ser usuarios novatos del sistema privado, esto no los ha llevado a patrones de elección educativa caracterizados por «la ambivalencia y la búsqueda para evitar la ansiedad, el fracaso y el rechazo» (Ball et ál., 1996, p. 102). Por el contrario, los padres actúan muy activos, claros y decididos para encontrar la «mejor» escuela para sus hijos, la escuela que se merecen como personas emprendedoras, así como un tipo de educación que reconozca y refuerce su identidad colectiva.

En relación con este último aspecto, una diferencia importante entre el discurso de los padres de ambas fracciones es que, mientras que en el grupo consolidado referían buscar «el mejor» colegio para sus hijos (dentro de sus posibilidades económicas), los padres del grupo más precario lo expresaba de manera más modesta. En su discurso, señalaban que lo que buscan es básicamente ofrecer una mejor alternativa a aquella que ofrece la educación pública, como lo indica este padre del Colegio B: «Cuando tú retiras a tu hijo de un colegio estatal y lo llevas a uno privado, esperas un beneficio adicional, esperas algo mejor». Un contraste entre ambos tipos de discurso se muestra en estas dos afirmaciones:

[...] Los niños ya vienen formados desde la casa y el colegio les da un acabado. Entonces, hay que buscar al mejor artesano, porque es la mejor joya lo que estamos dando; y eso es lo que yo busco del colegio (padre, Colegio A).

Mi hija fue primero a una escuela privada y, luego, le cambié a una estatal y vi la diferencia. Hubo una disminución al 20% en su proceso de aprendizaje en la escuela estatal. Entonces, decidí que mi hija tenía derecho a recibir algo mejor en una escuela privada, donde ella pudiera tener realmente una oportunidad (madre, Colegio B).

Prácticas de diferenciación social: ¿A mezclarse?

Como ya se señaló, el sentido de identificación social analizado en la sección anterior supone también un sentido de diferenciación. En esta sección, se

examinan diferentes estrategias identificadas en los discursos y las prácticas de las familias que hablan de los esfuerzos por separarse y distinguirse de «los otros», representados por aquellos grupos con los que no desean ser asociados. Aunque esto puede adoptar muchas formas, aquí el análisis se enfoca en la práctica de búsqueda de una «adecuada» mezcla o composición social en la escuela, en la estigmatización de la escuela pública, y en la búsqueda de estatus y exclusividad que otorga la elección de un determinado tipo de escuela.

- *La importancia de la composición social y la estigmatización de la escuela pública*

Una muestra de la dinámica de identidad y diferenciación con la que las familias construyen claramente los bordes sociales se expresa en el nivel de heterogeneidad o mezcla social esperada dentro de la escuela. Durante las discusiones, se evidenciaron diversos puntos de vista con respecto a las expectativas de los padres y madres sobre la composición social deseable para la escuela de sus hijos; este fue un tema más relevante y sensible dentro del grupo más consolidado.

Para la mayoría de los padres entrevistados, la indagación por la composición social de las familias dentro de la escuela dio lugar a ciertos conflictos y contradicciones, especialmente en relación con los principios de igualdad y no discriminación. Por un lado, los padres consideraban positivo que la escuela pudiera reflejar la heterogeneidad que caracteriza al país como parte de la preparación para la vida en una sociedad diversa; de esta manera, rechazaron la idea de discriminación. En esta posición, el propósito instrumental de la mezcla social para que sus hijos aprendan a manejarse frente a lo problemático que puede resultar la convivencia con otros diferentes resulta claro:

Así como la universidad suele ser un Perú pequeño que te enfrentas con todas las cosas que trae la sociedad, el colegio también suele ser una sociedad en pequeño, ¿no? Ahí ellos [los hijos] aprenden ciertos elementos de capacidad para enfrentar los problemas difíciles (Sr. Llerena, Colegio A).

Sin embargo, lo que no resulta tan evidente en el discurso de los padres es que dicha integración pretenda promover «una sana convivencia entre estudiantes de diferentes procedencias, que en última instancia conduzca a una ciudadanía más tolerante y de mente abierta» (Gill, 2005, p. 131). Solo algunos padres, de manera casi excepcional, destacan esta última perspectiva haciendo referencia precisamente a los colegios estatales:

En el colegio estatal, los niños saben defenderse; como tienen compañeros de diferente carácter, de diferente estatus social, de familias con diferentes problemáticas ahí los niños aprenden a defenderse, pero también

a tener sensibilidad con sus compañeritos, aprender a ser más sociables entre ellos (Sra. Soto, Colegio B).

Cuando se indagó sobre qué consideraban ellos y ellas que sería un «buen balance» o una «buena mezcla», los padres se sentían más cómodos con la idea de que la heterogeneidad constituyera la excepcionalidad y no la regla. Es decir, la presencia de heterogeneidad en pequeñas cantidades resultaba aceptable¹⁵. En casos extremos, algunas madres expresaron clara y abiertamente su preferencia por no mezclar, especialmente con niños que provienen de familias en condiciones de riesgo:

Yo no quiero mezclar. Sé que suena feo [baja el tono de voz], pero yo no quiero que mi hijo se mezcle con otros niños que no han sido criados con los principios que yo quiero para mi hijo. ¡Así que no voy a enviarlo para que estudie con el hijo de un ratero o de una drogadicto! (Sra. Chura, Colegio A).

En este punto de la discusión, otra vez las escuelas públicas surgieron en el discurso de los padres como un lugar al que enviar a sus hijos se constituiría como un serio riesgo. De manera similar a lo que Ball (2003) encontró en un grupo de padres de clase media en Inglaterra, los padres de ambas fracciones eligieron escuelas privadas «simple y precisamente porque no son escuelas públicas, porque esto les permite diferenciarse y distanciarse de la escuela pública» (Ball, 2003, p. 56). Varios padres mencionaron que un problema fundamental con las escuelas estatales era precisamente su heterogeneidad, puesto que están abiertas a todos los estudiantes: «en el colegio estatal, va a entrar todo el mundo» (Sr. Falcón, Colegio A). Esto hace referencia a lo que se considera un «tipo inapropiado de heterogeneidad» (Ball, 2003, p. 59), pues «todos» incluye a niños que provienen de familias socialmente en riesgo, con quienes no desean que sus hijos se mezclen, como lo expresaba la Sra. Chura.

De manera similar a lo encontrado en diferentes estudios, lo que los padres buscan evitar son las instituciones educativas con población de estudiantes socialmente mixta (Reay et ál, 2001, Reay y Lucey, 2004; Elacqua, 2012). Con respecto a esto, los comentarios de algunos padres resultaron discriminatorios en relación con las familias que envían a sus hijos a las escuelas estatales, frente a las cuales existe una fuerte estigmatización:

Entrevistadora: ¿Bajo qué condiciones un colegio estatal podría convertirse en una opción atractiva para la educación de sus hijos?

15. Esto resulta consistente con los resultados de diferentes estudios, en los cuales se evidencia que los padres prefieren o eligen escuelas con niños que provienen de la misma condición socioeconómica (Frankenberg et ál., 2010; Saporito, 2003; Buckley y Schneider, 2002 –citados en Elacqua, 2012–).

Madre: Incluso si todo mejorara en las escuelas públicas y tuvieran buenos profesores, buena infraestructura, buenos materiales... el problema todavía sería las familias que envían a sus hijos allí (Sra. Escobal, Colegio A).

De manera similar a lo encontrado en el estudio de Bagley, Woods y Glatter (2001), los padres entrevistados señalaron que la clase de estudiantes que van a la escuela pública era una de las razones principales para rechazar esta escuela, por la cual la consideraban inapropiada para sus hijos.

Finalmente, se debe destacar que, como cualquier otro habitus, la interiorización de esta sensación de no pertenencia a la escuela pública es inconsciente, y resulta difícil explicarlo porque forma parte de un sentido común. Esto lo expresa una madre del Colegio B, en cuyo proceso de elección de escuela visitó un colegio estatal y refirió lo siguiente: «Yo sé que uno no puede juzgar a los niños y no se trata de eso, pero es difícil de explicar... cuando estuve en esa escuela simplemente no podía imaginar a mi hijo allí. No, no lo veo en un colegio estatal» (Sra. Meza, Colegio B).

El discurso de los padres y madres entrevistados refleja de cerca lo que sentencia Vergara:

la educación pública está reservada únicamente para los más pobres del país, para el concho último de la sociedad [...] Y cada vez que alguien prospera en la escala social, por más nimia que sea su mejora, inmediatamente deserta del colegio público y se traslada a uno privado. Ese colegio particular en los barrios de clase baja (y en muchos de clase media) no es mejor que el estatal; la escuela privada destinada a los ciudadanos de menos recursos no les salva de una educación anémica, solo les ahorra el estigma de haber pasado por un «colegio nacional» (2013, p. 48).

Aquí también resulta relevante la reflexión planteada por Gentilli (2015) en relación con que la molestia de los padres hacia la escuela estatal no representa la diversidad de orígenes de los estudiantes, sino la posibilidad del fracaso: «ir a la escuela pública significa correr el riesgo de ser un perdedor», lo que constituye un referente contrario y opuesto a su trayectoria ascendente, y al posicionamiento actual que desean preservar.

- *La búsqueda de estatus y exclusividad como diferenciación social*

Otra forma en la que se expresa la diferenciación social es lo que representa la elección de escuela en términos de búsqueda de estatus y exclusividad a través de dicha elección. Como afirma Ball, «aparte de ventajas materiales que se pueden acumular a través del éxito académico, hay beneficios culturales que se pueden obtener en forma de prestigio social al elegir un determinado tipo de escuela» (1997, p. 2). En una perspectiva similar, Adnett y Davies (2002) se refieren a la educación como bien de consumo, con lo cual aluden a los beneficios

inmediatos que ofrece la elección de un tipo de colegio por el prestigio social que otorga a las familias. Benavides se refiere a ello cuando afirma que, para los padres en el Perú, «la escuela elegida representa en mayor o menor medida un símbolo de estatus y de realización de su lógica aspiracional» (comunicación personal, 22 de agosto, 2012), que les hace sentir que son miembros de un grupo al que desean pertenecer. Son capaces de permitirse el lujo de los estilos de vida de la clase media, que se manifiesta especialmente en poder comprar una educación privada para sus hijos. En este proceso, se diferencian cada vez más de los miembros de las clases bajas, que no pueden acceder al tipo de educación privada a la que ellos ahora sí tienen acceso.

Dentro de un sistema educativo altamente jerárquico y segregado, el estatus y la exclusividad pueden distinguirse a lo largo del continuum entre las escuelas estatales y las escuelas privadas más exclusivas, pasando por los diferentes circuitos educativos que existen en el sistema y que impiden el contacto de los diferentes sectores sociales. Los padres expresan estas diferentes formas de estatus y exclusividad que otorga la escuela: «Ahora nosotros tenemos cierto estatus en este colegio, comparado con un colegio nacional de repente, de un colegio chiquito» (Sr. Falcón, Colegio B).

Cuando me encuentro con mis compañeras de la universidad también hablamos de la escuela de nuestros hijos, porque siempre es eso ¿no? Y decían: «ay mis hijos están en el Juan XXIII»... Y yo digo: «Mis hijos están en el Colegio A», y normal, ¡paso piola! [risas]. Claro, este amigo puso su hija allí [en referencia a una escuela más cara], porque solo tienen una hija y ambos padres trabajan... o una amiga que le fue bien en los negocios y tenía a su hijo en el San Agustín, pero ellos viven en el cerro en Villa María, pero eso les daba caché (Sra. Miranda, Colegio A).

Conclusiones

El objetivo de este estudio fue contribuir a entender mejor el fenómeno del tránsito de la escuela pública a la escuela privada en el sector emergente en Lima Metropolitana, yendo más allá del argumento de búsqueda de calidad y situándolo también como un fenómeno relacionado a procesos sociales más complejos. Para ello, se analizaron los procesos de elección de escuelas privadas en una muestra comparada de familias emergentes considerando la complementariedad de las perspectivas racionalista y culturalista utilizadas comúnmente en los estudios de elección escolar.

Un primer hallazgo es el valor de la escolaridad como un modo de progreso y movilidad social. Para las madres y padres entrevistados, la escolaridad de sus hijos resulta fundamental para alcanzar sus realizaciones futuras: estudiar en la universidad y convertirse en profesionales. Por ello, como señala la perspectiva racionalista, la elección escolar ha estado basada en un cuidadoso

cálculo para poder determinar qué alternativa es la que les permitirá asegurar estas realizaciones futuras. En ambos grupos, solo la educación privada cumple con esta expectativa y se decide invertir en ella.

Un segundo hallazgo es la diversidad de criterios que las familias sopesan y someten a evaluación al momento de elegir el colegio. En primer lugar, el costo es lo que diferencia lo posible de lo imposible en la elección escolar, es un factor que posibilita elegir una marca de privilegio económico. Los otros criterios que se ponen en juego no se refieren únicamente a las características físicas (infraestructura, equipamiento, etc.), sino que dan cuenta de una amplia variedad de expectativas en relación con la escolaridad, que adoptan significados o matices distintos en cada grupo. Lo que se pone en juego al evaluar cada criterio es tanto su aporte a las realizaciones futuras como cuánto se acercan a brindar beneficios inmediatos (sensación de bienestar de los hijos, de seguridad, de atención más personalizada, etc.). La escuela estatal aparece de manera recurrente como alejada o sin posibilidad de cumplir con los criterios esperados por los padres.

Junto con esta aproximación más estratégica, los hallazgos también muestran que los procesos de elección están fuertemente mediados por un conjunto de disposiciones que se van internalizando como sentido común y que han vuelto natural la opción por la escuela privada. Esto se asocia fuertemente con la trayectoria de movilidad ascendente de las familias y con su interés por preservar su actual posicionamiento social. Estas disposiciones dan cuenta de prácticas de identificación social que buscan afianzar las relaciones con «los semejantes», básicamente representados por grupos de padres preocupados y comprometidos con la educación de sus hijos; y, en el caso del grupo más consolidado, por su reconocimiento como gente emprendedora.

Esto tiene su contraparte en las prácticas de diferenciación social, que se vinculan con los esfuerzos por separarse y distinguirse de «los otros», de aquellos grupos con los que no desean ser asociados. Esto dificulta (o imposibilita) concebir la escuela como un espacio de encuentro e inclusión. La mayor estigmatización se dirige hacia la escuela pública. Como plantea Gentilli (2015), la molestia de los padres hacia la escuela estatal está representada en la posibilidad del fracaso: «ir a la escuela pública significa correr el riesgo de ser un perdedor», lo que constituye un referente contrario y opuesto a su trayectoria ascendente y al posicionamiento actual que desean preservar.

Todo lo encontrado en este estudio plantea importantes desafíos al sistema educativo, pues, como viene ocurriendo en otros países, el tránsito de lo público a lo privado contribuye a reforzar y exacerbar la segregación a través de la configuración de «un sistema con circuitos educativos diferenciados que impide el contacto de los diferentes sectores sociales» (Del Cueto 2004). Como ya denunciaban Alberti y Cotler (1977) hace casi cuarenta años, el sistema educativo permite la movilidad social de algunos individuos sin cuestionar la estratificación existente, a lo que agregaría que tiende más bien a normalizarla. Quisiera terminar recalcando que no es mi intención señalar o culpar a actores

sociales individuales como autores de un sistema injusto que reproduce sistemáticamente la desigualdad. Mi propósito es evidenciar cómo nuestro sistema de elección escolar está exacerbando la desigualdad y la exclusión; y subrayar la necesidad de incluir estas preocupaciones en el debate de lo público y lo privado. Como ya se viene planteando en nuestro vecino país del sur, Chile, urge poder hacer frente de forma simultánea a la segregación y la deficitaria calidad del sistema educativo.

Nota biográfica

PILAR SANZ es PhD en Educación por la Universidad de Bath, Inglaterra y es máster en Estudios de Desarrollo con especialización en Gestión y Política Pública por el Institute of Social Studies en la Haya, Holanda. Actualmente se desempeña como consultora e investigadora de políticas y programas educativos. Este artículo es parte de su investigación doctoral realizada entre el 2011 y 2015 que se centra en la formación del habitus o disposición por la educación privada en la elección escolar de familias emergentes a través del estudio de las trayectorias educativas familiares.

Referencias

- Adnett, N. y Davies, P. (2002). Education as a Positional Good: Implications for Market-Based Reforms of State Schooling. *British Journal of Educational Studies* 50(2), 189-205.
- Alberti, G. y Cotler, J. (1977). *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ansión, J., Lazarte, A., Matos, S., Rodríguez, J., y Vega-Centeno, P. (1998). *Educación: La mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Arellano, R. (2010). *Al medio hay sitio. El crecimiento social según los estilos de vida*. Lima: Planeta.
- Bagley, C., Woods, P. A y Glatter, R. (2001). Implementation of school choice policy: Interpretation and response by parents of students with special educational needs. *British Educational Research Journal*, 27(3), 287-307.
- Balarín, M. (2015). Low-fee private schools in Peru. *Norrag Newsbite*, May 8, 2015. Recuperado de <https://norrag.wordpress.com/2015/05/08/low-fee-private-schools-in-peru/>
- Ball, S. J., Bowe, R. y Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *Sociological Review*, 43(1), 52-78.

- _____ (1996). School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89-112.
- Ball, S. J. (1997). On the cusp: Parents choosing between state and private schools in the UK: Action within an economy of symbolic goods. *International Journal Inclusive Education*, 1(1), 1-17.
- _____. (2003). *Class strategies and the educational market. The middle classes and social advantage*. Londres: Routledge Falmer
- Benavides, M., León, J. y Etesse, M. (2014). Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano. Una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009. *Avances de Investigación*. Lima: Grade.
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Londres: Routledge
- _____. (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press
- Bourdieu, P. y Wacquant, J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brown, P. (1990). The 'Third Wave': Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65-85.
- Calónico, S. y Ñopo, H. (2007). *Returns to private education in Peru* (IZA Discussion Paper 2711). Interamerican Development Bank, Washington D.C.
- Cuenca, R. (2013). La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (5) 73-98.
- Cuenca, R. y Montero, C. (2006). *Encuesta Nacional de Educación 2005*. Lima: Foro Educativo
- Del Cueto, C. (2004). Estrategias educativas de las clases medias en urbanizaciones cerradas del Gran Buenos Aires. *Espiral*, 9(31), 249-276.
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Education Development*, 32, 444-453
- Franco, R., Hopenhayn, M. y Leon, A. (2011). Crece y cambia la clase media en América Latina: Una puesta al día. *Revista Cepal*, 103.
- Gentili, P. (2015). Escuelas en venta, fraudes, darwinismo pedagógico y otras peculiaridades de la educación privada latinoamericana. *Miradas críticas sobre la privatización de (y en) la educación*. Recuperado de <http://www.campanaderechoeducacion.org/privatizacion/escuelas-en-venta-fraudes-darwinismo-pedagogico-y-otras-peculiaridades-de-la-educacion-privada-latinoamericana/>
- Gewirtz, S., Ball, S. y Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.

- Gill, B. (2005). School choice and integration. En J. Betts y T. Loveless (Eds.), *Getting choice right. Ensuring equity and efficiency in education policy*. Washington D.C.: Brookings Institution Press.
- Goldthorpe, J. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: The case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, 47(3), 481-505.
- Hatcher, R. (1998). Class differentiation in education: Rational choices? *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), 5-24.
- Hirschman, A. (1970). *Exit, Voice and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations and State*. Harvard University Press.
- Jaramillo, F. y Zambrano, O. (2013). *La clase media en Perú: Cuantificación y evolución reciente*. Lima: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Kosunen, S. (2013). Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of Education Policy*, 29(4), 443-466.
- Lauder, H., et ál. (1999). *Trading in futures. Why markets in education don't work*. Buckingham: Open University Press
- Montero, C. y Cuenca, R. (2008). Sobre notas y aprendizajes escolares: opiniones y demandas de la población del Perú. *Segunda Encuesta Nacional de Educación – Enaed 2007*. Lima: Foro Educativo.
- Parkin, F. (1979) *Marxism and class theory: A bourgeois critique*. Londres: Tavistock.
- Pedraglio, S. (2003). Los Olivos: Clase a «medias». En J. Gamero y M. Zeballos (Eds.), *La clase media ¿existe? Perú Hoy*, (4). Lima: Desco.
- Reay, D. (1997). Feminist theory, habitus, and social class: Disrupting notions of classlessness. *Women's Studies International Forum*, 20(2), 225-233.
- Reay, D. y Ball S. J. (1998). Making their minds up? Family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal*, 24(4), 431-448.
- Reay, D., Davies, J., David, M. y Ball, S. J. (2001). Choices of degree or degrees of choice? Class, «race», and the higher education choice process. *Sociology*, 35(4), 855-874.
- Reay, D. y Lucey, H. (2003). The limits of «choice»: Children and inner city schooling. *Sociology*, 37(1), 121-142.
- _____. (2004). Stigmatized choices: Social class, social exclusion and secondary school markets in the inner city. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(1), 35-51.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós
- Toche, E. (2009). Apuntes sobre las clases medias. *Del hortelano su perro. Sin espacio ni tiempo histórico. Perú Hoy*, (15). Lima: Desco.

- Unidad de Estadística Educativa – Escale, Ministerio de Educación (s.f.). Magnitudes. *Escale. Estadística de la Calidad Educativa*. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes>
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación (2015). *Presentación General ECE 2014*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/?p=2338>
- Vergara, A. (2013). *Ciudadanos sin República. ¿Cómo sobrevivir en la jungla política peruana?* Lima: Planeta.
- Vincent, C. y Ball, S. J. (2006). *Children, choice and class practices. Middle-class parents and their children*. Londres: Routledge.
- Wu, X. (2011). *The power of market mechanism in school choice in three junior middle schools in Nanning: A case study* (Tesis de doctorado). University of Bath, Bath.

La universidad privada en la construcción
de subjetividades juveniles emprendedoras

*Private universities in the shaping
of entrepreneurial youth subjectivities*

Leonor Lamas Zoeger

Instituto de Estudios Peruanos / Pontificia Universidad Católica del Perú
leonor.lamas@pucp.pe, leonor.lamas@iep.org.pe

Recibido: 20-5-2015
Aprobado: 26-7-2015

Resumen

Este artículo es un recuento etnográfico de los cursos y actividades de formación personal a los que tuve la oportunidad de asistir como alumna matriculada en una de las universidades privadas de segunda generación más populares del país. Este tipo de cursos ocupa hoy una parte importante de la currícula en este tipo de instituciones, y sirven de base para familiarización de los alumnos en una filosofía del éxito y el emprendimiento. Además de describir el contenido de estas materias, este trabajo se interesa por el análisis crítico de sus contenidos a partir de la teoría de la gubernamentalidad de Michel Foucault. Se analizan la relación de este discurso con la emergencia de un sujeto emprendedor, y las implicancias que tiene en la formación de ciudadanía.

Palabras clave: universidad privada de segunda generación, emprendedurismo, sujeto, ciudadanía, etnografía, gubernamentalidad

Abstract

This article is an ethnographic account of my experience as an enrolled student in one of the most popular private universities in Perú. I take special interest in describing the courses of personal education that occupy an important part of the curriculum in this institution. Based on Foucault's theory of governmentality, I aim to analyze critically the content of these courses, the way they relate with the emergence of entrepreneurial subjects and its implications for citizenship formation.

Keywords: private university, entrepreneurship, citizenship, ethnography, subject, governmentality

Universidad–empresa en la construcción de subjetividades juveniles emprendedoras

Introducción

Los chicos llegaron con terno y corbata; y las chicas, con sastre y tacos en los 34°C de un mediodía de verano chiclayano. Aunque me esfuerzo por demostrar mi incomodidad entre mis nuevas compañeras de clase, mis quejas no tienen eco, pues ni el calor ni la vestimenta parecen cosa nueva para ellas, acostumbradas a ir en pantalón largo a la universidad, acordes con la solemnidad que la educación superior aún inspira en las familias chiclayanas.

Sentados ya en sus carpetas, todos los alumnos miran sus manuscritos y cierran los ojos mientras memorizan la última línea leída. A mi alrededor, mis compañeros se preguntan ansiosos los temas de sus discursos y si los han memorizado ya. Llegado el momento, la profesora comienza a llamar a los alumnos de acuerdo con el orden de la lista. Ellos salen al frente y desarrollan en tres minutos el tema de elección libre que han seleccionado para presentar.

Los alumnos controlan en diferente grado sus movimientos en el escenario, la dicción y el énfasis de sus palabras. Algunos de ellos demuestran un excelente manejo corporal, y emiten sus discursos con fluidez y naturalidad. Existen, sin embargo, casos de chicos que no manejan ninguna de las aptitudes: hablan sin despegar los ojos de sus manuscritos, en voz muy baja, tartamudeando o, incluso, con ataques de nervios que no les permiten continuar la presentación. Ante estas situaciones, la profesora interviene calmándolos, diciéndoles que se relajen, olviden al público y el discurso y digan con sus propias palabras aquello que se les viene a la mente. Después de todo, indica, por el simple hecho de haberse atrevido a «salir al frente» y combatir su miedo de hablar en público, la nota era automáticamente aprobatoria. El discurso en sí es de importancia secundaria en un curso basado en la formación de una *actitud* hacia el escenario y la vida

Los párrafos presentados son un fragmento de las notas de campo recogidas durante mi investigación de tesis en Antropología. Dicha investigación implicó matricularme como alumna en una de las universidades privadas de segunda generación¹ más conocidas y de mayor alumnado en la ciudad de Chiclayo. Esto fue realizado con el objetivo de identificar las formas en las que el discurso del emprendedurismo –hoy, lugar común de las agencias de publicidad, y

1. Eloy Seclén (2013) agrupa bajo esta categoría a las universidades privadas creadas en el período posterior al decreto DL88. Lavado, Martínez y Yamada (2014) utilizan este mismo hito para distinguir a las universidades privadas predesregulación de las postdesregulación.

centros de educación básica y superior– se convierte en práctica pedagógica, y moldea nuevas subjetividades y compromisos ciudadanos entre los estudiantes.

Las notas corresponden específicamente a la sesión final de oratoria, uno de los cursos que llevé durante mi primer semestre. Este es un curso que, según dicta el *syllabus*, busca cultivar en los estudiantes la confianza que les permita hablar en público con soltura. A ello se debe el fuerte contenido motivacional presente en muchas de las sesiones, y el énfasis que la profesora ponía en la actitud, por encima de la argumentación, en la examinación del discurso final de los estudiantes.

Junto a Oratoria, esta universidad congrega en los primeros semestres varios otros cursos de formación personal, como Tutoría, Introducción a la Vida Universitaria, y Desarrollo Personal, encaminados a fortalecer en el estudiante las aptitudes de liderazgo y autoestima que se consideran necesarias en el profesional del siglo XXI. Asimismo, la universidad organiza una gran cantidad de actividades recreativas, como ceremonias de colación, ferias vocacionales, conciertos y gymkanas. En ellas, se exige la participación de estudiantes y sus familias, y la universidad despliega estrategias de marketing para generar lealtad entre su público objetivo.

Se trata, de este modo, de un cargado calendario de actividades que no están directamente relacionadas con la formación académica de los alumnos –aquella de la que este tipo de instituciones suele adolecer–, sino orientado a la siembra de valores y aptitudes comúnmente vinculadas con el emprendedurismo, filosofía encaminada al éxito y que celebra al individuo como gestor de su propio futuro. Su introducción coincide con cambios sustanciales en la educación superior, vinculados con el proceso de desregulación del mercado educativo y a transformaciones importantes a escala económica y social. Entre estas últimas, se encuentran la emergencia de una clase media cada vez más numerosa, que ha superado la pobreza, y confía en sus atributos personales para alcanzar el progreso negado a sus antepasados².

Como se adelantó anteriormente, este artículo tiene como objetivo identificar, desde una mirada etnográfica, la forma que toman estos cursos y actividades, así como las circunstancias que permitieron el posicionamiento del emprendedurismo como modelo de la formación personal universitaria. A lo largo de estas páginas, realizo un recuento de los contenidos y metodologías

-
2. En un reciente estudio elaborado por Huber y Lamas (2015), se identifican al emprendimiento y el individualismo como valores clave en la manera en la que los profesionales de la administración interpretan sus precarias e inestables trayectorias laborales. El optimismo, esfuerzo y fe en uno mismo son consideradas herramientas clave para lograr la movilidad social, por encima del reclamo político o la acción colectiva. Una situación similar es observada por Uccelli, García y Montero (2012) en estudios de caso realizados entre jóvenes de Lima Metropolitana. El emprendedurismo parece así haberse convertido en un rasgo fundamental de lo que se ha denominado las «nuevas clases medias».

utilizadas en dichas materias, y de la manera en la que su importancia es argumentada por el personal docente y administrativo. Sosteniéndome en el concepto de gubernamentalidad neoliberal de Foucault (2008), analizo cómo estos cursos permiten la emergencia de un nuevo tipo de sujeto emprendedor, que se disciplina a sí mismo para funcionar como una empresa, que piensa en el mundo como un escenario y en la vida como un recurso a ser administrado de manera eficiente.

Una segunda línea directiva de esta investigación se pregunta por el rol que este aparato discursivo viene cumpliendo en la construcción de ciudadanía, es decir, en las relaciones que habilita entre los estudiantes y el proyecto nacional colectivo. Parto de la idea de que el emprendedurismo no es únicamente una estrategia individual para el desarrollo profesional, sino que está cargado de toda una serie de valoraciones con respecto al país y la responsabilidad en su desarrollo que hace falta explorar. A partir del marco institucional universitario y también basándome en las conversaciones cotidianas con los estudiantes, planteo, en este artículo, algunas reflexiones sobre las implicancias políticas directas de este discurso y sobre sus posibles paradojas: ¿es posible considerar a este nuevo sujeto público un ciudadano?

Esta investigación se basa en técnicas de recojo cualitativas, principalmente, la observación participante de las clases durante los primeros 3 meses del semestre 2013-1. Con el consentimiento informado de la institución, me fue posible matricularme en la universidad y participar de todas las actividades académicas en calidad de estudiante. Este permiso me permitió, a su vez, mantener nueve entrevistas a profundidad semiestructuradas con el personal docente y administrativo (tres profesores y cinco administrativos de alto rango), así como también con cinco estudiantes, con quienes la convivencia diaria me permitió establecer relaciones de confianza y horizontalidad. Mucha de la información útil a esta investigación fue extraída de conversaciones informales durante los recesos, reuniones de estudios y actividades de integración. A pesar de que muchas no fueron planeadas, estructuradas ni tampoco grabadas, fueron registradas de inmediato en mi cuaderno de campo. Por cuestiones de confidencialidad, el nombre de la universidad investigada se mantendrá en el anonimato y nos referiremos a ella a lo largo de este breve recuento con el nombre ficticio de «Universidad Emprendedora del Perú».

1. La Universidad Emprendedora del Perú

La Universidad Emprendedora del Perú (UEP) fue una de las muchas universidades que emergieron a fines de los años 90 a raíz del Decreto Legislativo DL882, emitido por el gobierno de Alberto Fujimori. Esta nueva normativa convertía a la educación en espacio abierto a la inversión privada con fines de lucro; y a las universidades y escuelas, en atractivas fuentes de ingresos económicos para los inversionistas. Gracias a esta desregulación, no hicieron falta más que algunos años para que el número de instituciones superiores

universitarias aumentara explosivamente. Según cifras del último censo universitario, el número de universidades privadas y públicas ascendió a 131 en el año 2010, lo cual representa cerca del doble de la cantidad de instituciones de este tipo en comparación con las que existían en 1996 (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2011).

A casi dos décadas de su fundación, la Universidad Emprendedora del Perú es una de las cinco universidades privadas con mayor número de estudiantes en todo el país. Este éxito no se debe necesariamente a su buena calidad educativa. Después de todo, la UEP –y las demás universidades-empresa de su tipo– están en los últimos lugares en materia de investigación, y son continuamente cuestionadas por la poca selectividad de sus postulantes y la baja calidad de los contenidos impartidos en aulas. Su éxito está basado, más bien, en una expansión sin precedentes de la demanda educativa y en su estrategia de posicionamiento en el mercado. Las bajas mensualidades y la apertura de campus en capitales de provincia le permitieron a la UEP acoger a estudiantes migrantes de segunda generación, provenientes en su mayoría de los sectores C y D, desatendidos hasta entonces por las universidades públicas y privadas de primera generación, pero hambrientos por acceder a lo que era considerado la herramienta clave para la movilidad y legitimidad social: el título universitario³.

Otro factor vital en el éxito alcanzado por la UEP es la formación de una sólida identidad institucional, relacionada con los valores de emprendimiento, esfuerzo y desafío. Como bien indica Eloy Seclén (2013), estos son temas presentes en spots publicitarios, pancartas y «merchandizing» de la mayoría de universidades de segunda generación. A través de ellos, la institución educativa busca, como muchas otras hoy en día, posicionarse como una universidad de emprendedores para emprendedores, *slogan* que se sostiene en la historia de emprendimiento educativo de su fundador⁴, pero también en las historias familiares de la mayoría de sus alumnos: hijos o nietos de migrantes que llegaron a la ciudad y se abrieron paso en ella a través de empresas familiares informales.

La identidad emprendedora de la UEP, también, se hace patente en el tipo de carreras ofrecidas. Más de la mitad de ellas corresponde al rubro empresarial y las que no lo hacen tienen una clara inclinación hacia la formación de empresas propias. El trabajar para uno mismo y sin recibir las órdenes de nadie tiene en las explicaciones de la mayoría de docentes y de los alumnos una con-

3. Se trata un mito que equipara educación con progreso y que fue identificado décadas atrás para la educación secundaria (Ansión, 1993). Hoy en día, este mismo mito está involucrado en la «fiebre de diplomas» (Dore, 1976), que existe entre las clases emergentes, ansiosas por acceder al título universitario que les brinde legitimidad y status.

4. Seclén (2013) establece como una de las características claves de las universidades de segunda generación el hecho de que representen no a una colectividad, como sus equivalentes más antiguas, sino a los intereses de un promotor o fundador –en muchas, ocasiones vinculado con política–, que se vuelve bandera de la institución.

notación moral importante. Significa ser dueño de la vida propia, del manejo del tiempo y de la toma de decisiones; es decir, permite al individuo asumir plenamente su libertad, derecho que se puede ver restringido como empleado de una organización o como dependiente de un Estado ineficiente. El imperativo de emprender se presenta, asimismo, como una estrategia clave para pasar por encima de estructuras de dominación como la clase y la raza, que le impiden a estos egresados ascender como empleados de una gran empresa. Ello queda claro al analizar algunos de los spots publicitarios más celebres de una de estas universidades-empresa: «Somos una raza distinta, que puede lograrlo todo»⁵.

Así pues, ser emprendedor implica no solo crear una empresa propia, sino también tener el coraje y empuje para decidirse a salir adelante, desafío que quedará en manos del estudiante alcanzar. El emprendedurismo se convierte, de ese modo, no solo en una estrategia económica para lograr riqueza y acceso a derechos; además, es una ética, una «antropología implícita» (Read, 2009) según la cual los estudiantes están invitados a conducir sus vidas. Es necesario, para ello, desarrollar lo que –en la literatura gerencial– se ha denominado «habilidades blandas», como el liderazgo, la proactividad y la resiliencia. Encaminados al desarrollo de esta esfera, se encuentran cursos como Desarrollo Personal y Tutoría, así como actividades extracurriculares que buscan fortalecer la creatividad, la asertividad y la autoestima de los estudiantes para que puedan afrontar con eficiencia los obstáculos que se presentan en la vida.

La existencia de estos cursos responde, también, a cambios importantes en la manera en la que se entiende la educación universitaria a nivel mundial. A raíz de los fenómenos producto de la globalización, ella se ha visto en la urgencia de pasar de modelo vertical, estructurado por objetivos, donde lo importante es la acumulación de conocimiento; a un modelo integral, por competencias, donde lo más importante no es el contenido, sino el desarrollo de aptitudes que permitan manipular, seleccionar y transformar la información recibida. Es decir, se trata de un modelo en el que el estudiante es el «agente principal de su propio aprendizaje». En este proceso, el desarrollo de lo que se ha venido a conocer «inteligencias múltiples» resulta fundamental, entre las que se incluyen el entrenamiento emocional de los estudiantes. No es coincidencia, por ello, la importancia que el consultorio psicológico tiene en la organización de actividades y en coordinar los contenidos de las clases de formación personal.

El siguiente capítulo es el resultado de mis anotaciones etnográficas de estos dos meses como estudiante emprendedora, en los cuales se observó cómo la filosofía del emprendimiento se traslada a las aulas. A riesgo de caer en un exceso de descripción, buscaré profundizar en los detalles sobre el contenido de las clases y las metodologías utilizadas por los docentes para transmitirlos.

5. Tal es un spot correspondiente a la campaña de admisión 2013 de la UCV. Un análisis discursivo de este mensaje sugiere que la educación es una herramienta que permite convertirse en una «raza distinta», ni blanca ni india, que no es objeto de discriminación.

Para facilitar la presentación de los datos, divido este artículo en cada una de las clases de formación personal que llevé durante este período y que representan un imperativo distinto a cumplir por los futuros emprendedores.

2. Oratoria

«Somos valiosos, somos hermosos. Valorarse, los veo muy desanimados con ustedes mismos. Es parte de su inmadurez, pero tienen que ir adquiriendo perspectiva hacia el futuro» (profesora de Oratoria en una de las clases dedicadas al fortalecimiento de la autoestima de los alumnos).

Oratoria es uno de los cursos que componen la currícula de ciclo inicial en la UEP y es, además, una de las «actividades integradoras» que los alumnos de todas las escuelas profesionales llevan en primer y segundo ciclo. Su objetivo general, según dicta el *syllabus*, es familiarizar a los alumnos en el «arte de hablar en público», habilidad que es percibida como fundamental en un buen estudiante y profesional del siglo XXI.

Del objetivo general se desprenden, a su vez, dos objetivos secundarios. En primer lugar, se apunta a fortalecer a través de distintas dinámicas la confianza y el autoestima de los recién ingresantes, que les permitan afrontar su miedo escénico. En segundo lugar, el curso está enfocado en el aprendizaje de técnicas de persuasión y manejo del escenario que recuerdan a aquellas utilizadas por actores y músicos para adquirir seguridad frente al público. Es decir, el curso está enfocado en el desarrollo de habilidades psicológicas y dramáticas que permitan el control del escenario, más que en las técnicas de argumentación, que son dejadas en segundo plano. La atención está, así, en la performance del decir, más que en el contenido de aquello dicho.

De este modo, las primeras sesiones estuvieron dedicadas a la elaboración de dinámicas para desarrollar la autoestima y la seguridad de los alumnos. Las sesiones, por lo general, comenzaban por invitarlos a sentarse en círculo en el salón con la profesora al medio, quien de inmediato comenzaba con un encendido monólogo motivador, en el que se enfrentaba al alumno con una manera distinta de ver la vida y proyectarse hacia el futuro. Esta nueva filosofía era presentada como un factor fundamental no solo para adquirir confianza en el escenario, sino también como un requisito para la «felicidad» y la realización personal.

Entre los lineamientos brindados a los alumnos, estaba la adopción de una actitud asertiva hacia la vida. Una actitud asertiva corresponde a una persona optimista, que no se deja amilanar ante las críticas ni los obstáculos. La profesora invitaba continuamente a los alumnos a reconocerse como personas valiosas, sin importar su procedencia, clase social ni las dificultades que se pasaron en la vida. «Somos hermosos y completos» y «Amémonos y respetémonos» eran frases recurrentes en el monólogo de la docente, quien

proseguía pidiéndole a cada uno de los alumnos que identificasen sus cualidades y cómo podrían ser de importancia fundamental para la vida de quienes los rodean.

Asimismo, la docente añadía: «El “camino al éxito” estará indudablemente lleno de obstáculos e inconvenientes que de ningún modo deben detenernos. Problemas como la pobreza, la vulnerabilidad y la violencia familiar, más que como barreras, deben ser interpretados como retos que es necesario cumplir y que hacen de la victoria aún más gratificante». El carácter individualizado y performativo de la manera en la que los alumnos se enfrentan a estos «retos cotidianos» es la misma que la utilizada por el orador al enfrentarse a una audiencia –a la cual debe cautivar usando ingenio, y dejando atrás las penas y malos momentos de la vida real–.

Además de motivación, el curso también está enfocado en el desarrollo de habilidades histriónicas de manejo del cuerpo y el escenario. Un buen orador debe estar consciente siempre de que su imagen y actitud corporal son fundamentales para conectar y persuadir al público. Por ello, debe, en primer lugar, controlar su aspecto personal, preocupándose por estar limpio y bien ordenado, de manera de que su imagen inspire respeto y autoridad frente al público. Por ello, en el examen –y, en general, en todas las presentaciones a lo largo de la carreras universitaria–, es obligatorio que los alumnos se presenten en terno o sastre, zapatos de vestir y correctamente peinados.

Así como su vestimenta, el «*performer*» debe también desarrollar control sobre sus movimientos y reflejos durante la presentación, para lo cual se recomiendan ejercicios de respiración, gritos y trabalenguas, que relajan los músculos y mejoran la dicción del orador. Asimismo, para incrementar la confianza y evitar la ansiedad, se sugieren ejercicios de autosugestión y relajación previa, así como prácticas constantes frente al espejo o una grabadora, los cuales permiten al orador estudiar y optimizar lo que serán sus movimientos en el escenario. Ello responde a que, una vez ahí, el cuerpo ya debe estar completamente disciplinado. Al mensaje lingüístico –de importancia secundaria– debe acompañar una serie gestos, miradas, movimientos coordinados que atraigan la atención de la audiencia y la persuadan a seguir escuchando. En simultáneo a la presentación del argumento, se debe, por ejemplo, mantener un caminar pausado y seguro por el escenario; se debe cuidar que este no se convierta en una acción compulsiva que demuestre inseguridad. Del mismo modo, el contacto visual directo con el público es muestra de solidez y genera empatía. En cuanto al movimiento de manos, siempre que se mantenga discreto y pertinente, este llama la atención del público y permite hacer más expresivo el mensaje que se quiere transmitir.

Así pues, como deja ver esta breve discusión del contenido de las clases de Oratoria, tanto los ejercicios de motivación como los de control del escenario están enfocados en asegurar una presentación efectiva de los discursos, que cause impacto y recordación en la audiencia. Ello se basa más en la «actitud» y las estrategias de persuasión, que en la argumentación o el contenido de la

exposición. Se trata, por lo tanto, de una disciplina eminentemente performativa, que toma sentido únicamente en términos de eficacia, eficiencia y efectividad (Mckezie, 2001). La importancia que se le da al medio y al «hablar» por encima del contenido quedó clara en las indicaciones para el examen final de la clase; este consistía en un discurso de tema libre en el cual sería necesario demostrar las estrategias de presentación y persuasión aprendidas en clase.

En este ejercicio, mi idea fue ser, en efecto, polémica. Mi intención premeditada fue aprovechar la plataforma de «tema libre», abierta por la docente, y tocar un tema por lo general silenciado, del que no se «habla» con facilidad en las esferas públicas, como es el matrimonio igualitario. Las reacciones de la profesora y mis compañeros demostraron ser fundamentales para encontrar las paradojas de un discurso, a primera vista, democratizador y participativo.

Después mi presentación –en la que, también, me serví de las técnicas de persuasión y control del cuerpo aprendidas en clase–, la profesora se detuvo a plantear algunas aclaraciones que se relacionaban indirectamente con el contenido. Llamó la atención, por ejemplo, sobre el cuidado que debía tener un orador al tocar temas polémicos. Estos, en lugar de cautivar al público, podían más bien generar resistencias, espantar e indignar, reacciones que sin duda eran opuestas al objetivo central de un arte como la oratoria, que apunta a cautivar y embellecer. Mi discurso, en este sentido, por más que había sido preformado correctamente, habría perdido eficacia por el carácter incómodo de su contenido.

Asimismo, la profesora sugirió que un discurso como el mío era, en pocas palabras, una falta de respeto, debido a que hería susceptibilidades y «confrontaba» a la audiencia con ideas polémicas, que esta no estaba en condición de responder. Utilizar el escenario cedido como espacio para «imponer» ideas políticas era interpretado casi como un ejercicio arbitrario de poder, incluso, moralmente incorrecto, aun cuando ese mismo espacio hubiese sido utilizado ya para presentar ideas más inofensivas sin la misma censura⁶.

La contundente reacción de la profesora me hizo reflexionar sobre las verdaderas implicancias del imperativo de hablar comprendido en un curso como el de Oratoria, inicialmente planteado como un espacio libre y abierto a las propuestas de cualquiera, incluso como una especie de laboratorio para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Después de todo, «hablar» y «ser escuchado» recordaba a los reclamos progresistas por participación en todas las esferas de toma de decisiones y por una ciudadanía activa, «que hace escuchar» sus reclamos. Sin embargo, frente a estos acontecimientos, ¿era posible seguir pensando en el «escenario» como un espacio democrático?

Uno de los comentarios de la profesora, que encontré bastante escondido en mis notas de campo, me ayudó a ensayar una respuesta a esta aparente paradoja:

6. Entre los temas más comunes presentados esa mañana por los alumnos, estaban el cuidado del medio ambiente, la condena del alcoholismo o la narración de anécdotas chistosas o conmovedoras.

Ustedes tienen que empezar a hablar. Que se note su voz, que se note su presencia. La Universidad transforma. Así que, chicos, ustedes son el futuro, son más de mil, son lo que la universidad quiere dejar: gente competitiva, dinámica, gente que hable, que se produzca, que sepa pedir, que sepa hacer, que sepa solucionar. No que solo se queje, se queje, se queje ¡NO! Sino que, a partir de un problema, emerja una solución. ¿Es viable o no plantear alternativas? (profesora de Oratoria).

Como es posible detectar en las palabras de la profesora, dichas en una de las sesiones de motivación, el imperativo de hablar al que éramos convocados sí estaba restringido, en primer lugar, por las barreras de lo consumible y lo aceptable. Lo dicho debía estar siempre acorde con las preferencias de la audiencia generalizada, quien es, en último término, la jueza de la pertinencia de nuestras ideas.

Ello no quiere decir, sin embargo, que no haya espacio para la innovación en las propuestas del orador, a quien –más bien– se le incentiva a la creatividad y al pensamiento divergente. No obstante, estas propuestas debían estar en tono «no confrontacional». Es decir, si bien el sistema puede ser cuestionado, no puede plantearse como «queja permanente», sino articularse en forma de propuesta, argumentada en términos técnicos económicos de viabilidad y sostenibilidad, en otras palabras, funcionalidad ante un sistema que debe permanecer a grandes rasgos, incuestionado. Aquellos reclamos que no se puedan articular en estos términos son considerados «políticos», con toda la carga negativa que ello implica.

3. El imperativo de la gestión personal

Además de un buen orador, un emprendedor debe ser un excelente gestor y planificador de su propia vida. Este es el mensaje que se desprende de las clases de Desarrollo Personal y de los diversos talleres organizados por el Consultorio Psicológico, enfocados en la optimización del uso del tiempo, la mejora de los procesos aprendizaje y la elaboración de un «plan de vida». Este último punto, según es explicado en las clases, consiste en el planteamiento de metas realizables a corto y largo plazo, que sirvan de horizonte de motivación para el estudiante, y que le permitan organizar su tiempo y decisiones. Establecer metas supone, primero, una autoevaluación completa de las aspiraciones del individuo, que deben ser operacionalizadas en metas realizables más pequeñas. Por ejemplo, si un estudiante tiene como aspiración graduarse de la universidad, tendría primero que aprobar sus cursos de primer ciclo, lo cual –a su vez– requiere dedicar dos horas semanales de estudio a cada una de las materias. Una vez jerarquizadas y graficadas, el estudiante obtiene un «árbol de metas» –o «árbol de objetivos»–, que brinda la clave operativa para alcanzar el éxito en las metas propuestas.

Realizado este ejercicio, el alumno es invitado a realizar un análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) de su situación actual. Es decir, debe identificar los recursos con los que cuenta para cumplir sus metas, las dificultades que se podrían presentar en su camino a cumplirlas y los posibles riesgos implicados en este proceso. Este análisis permitiría planificar una estrategia clara y objetiva para alcanzar las metas, así como un esquema económico del costo y beneficio involucrado en cada una de estas. Ello lleva a una jerarquización aun más fina de las mismas, de acuerdo con criterios económicos, que –después– pasa por un proceso más de sofisticación según criterios de urgencia y prioridad.

La materialización última de este proceso de planificación consiste en un horario semanal con un resumen detallado del uso diario del tiempo, enfocado en el cumplimiento de las metas planteadas. La elaboración y presentación de este horario fue la tarea asignada a los alumnos como evaluación de la primera parte del semestre. Las metodologías utilizadas para planificar la vida de los alumnos y controlar el uso de su tiempo me hicieron recordar mucho a lo aprendido durante mis cursos de gestión de proyectos de desarrollo, en los cuales los mismos análisis son utilizados para cuantificar la pertinencia y establecer el plan operativo de una determinada iniciativa social. Según fue mencionado por el profesor de la clase, este mismo método es utilizado también por un sinnúmero de empresas exitosas para asegurar un funcionamiento eficiente y crecimiento. La propuesta del curso pasaba, por lo tanto, por trasladar los mismos sistemas de gestión organizativa a la planificación de la vida diaria de estos estudiantes, convirtiendo sus proyectos personales en pequeñas empresas a ser gestionadas bajo los criterios de pertinencia, operacionalidad, eficiencia y productividad.

Así pues, como se vio anteriormente, la planificación de la vida según análisis FODA implica posicionar las habilidades, aptitudes y experiencias del individuo como recursos a partir de los cuales se puede alcanzar las metas planteadas. Es decir, la vida de los jóvenes debe ser entendida como capital humano, capaz de ser invertido, transformado, optimizado para aumentar su eficacia en la obtención de un título universitario o de un trabajo bien remunerado. Ello implica una responsabilidad del individuo sobre la correcta gestión de su capital, sea cuidando su cuerpo, mejorando sus hábitos de estudio, controlando sus tiempos o desarrollando habilidades que lo hagan más competitivo en el mercado laboral. En la gestión correcta de estos capitales, se esconde la clave para alcanzar el éxito y la realización personal.

De ello se desprende que el fracaso se debe, también, a las negligencias del propio administrador y nunca a factores externos; estos, dentro de esta perspectiva, son tomados como riesgos medibles, que pueden ser evitados o minimizados con eficiencia si tan solo se movilizan los recursos adecuados. De este modo, se invisibilizan los obstáculos y la estructura: todo depende de uno mismo. Así, se refleja en los incontables mensajes publicitarios, en los cuales los obstáculos se minimizan ante la voluntad y motivación del estudiante.

4. Tutoría y «bienestar estudiantil»: El imperativo de participar y la identidad de marca

Como se esfuerzan por enfatizar la mayoría de docentes a los que tuve la oportunidad de entrevistar, el sistema de tutorías es una de las principales innovaciones de la Universidad Emprendedora en materia pedagógica. Este curso nace muy temprano en la historia de la institución ante la alta proporción de alumnos que abandonaban sus estudios en los primeros ciclos, debido principalmente a dificultades económicas, pero también a problemas de adaptación a la vida universitaria, oposiciones familiares y fracasos académicos⁷. Frente a esta situación, que ponía en peligro la sostenibilidad de la empresa educativa, el fundador tomó la decisión de crear un sistema encaminado a realizar seguimiento pedagógico y psicológico de los alumnos durante los primeros dos años de la carrera; de este modo, podía asegurar su permanencia en la institución.

Nace así el curso de tutoría, a cargo de psicólogos profesionales a quienes se les asigna monitorear y servir de mentores para un mismo grupo de estudiantes a lo largo de cuatro ciclos académicos. Estos tutores son responsables de mantener un control permanente sobre las asistencias de los alumnos, su rendimiento académico y su estado emocional, para lo cual se comunican continuamente con los docentes, administrativos y padres de familia. Esta triangulación constante de información les permite detectar problemas que interfieren en el desenvolvimiento de los jóvenes, y buscar soluciones rápidas y coordinadas para incrementar su bienestar.

El curso de Tutoría está encaminado así a asegurar la atención integral de los estudiantes para aumentar su comodidad con la institución. Ello representa un cambio significativo en la manera en la que hasta entonces se entendía la relación estudiante-universidad. De un modelo escolástico, de lenta transformación y en el que la vida del estudiante –fuera de su desarrollo cognitivo– quedaba desatendida, pasamos a otro: un modelo organizacional, en el cual la universidad se ve en la obligación de optimizar su servicio para mantener cautiva la demanda estudiantil. Estas mejoras, sin embargo, no se dan a nivel de docencia y contenidos –aspectos en los que se encuentran las verdaderas deficiencias del servicio–, sino a un nivel que –a falta de otro concepto– denominamos «cultural», en la medida que supone el desarrollo del bienestar subjetivo de los alumnos y de nuevas formas de identificación organizacional.

Esta transformación empresarial del servicio educativo privado implica, según la literatura especializada, que la universidad comience a ser entendida como *proveedora* y el estudiante como *cliente*. Mi experiencia del

7. Si bien la Universidad Emprendedora no suele expulsar a sus alumnos por desaprobación de cursos, sí impone sanciones económicas para los estudiantes repitentes, que consisten en el pago de 100 soles por cada curso desaprobado. Antes de la introducción de los cursos de tutoría, la tasa de deserción llegaba al 50% del estudiantado, según datos ofrecidos por el director académico de la UEP. Hoy esta cifra se ha reducido a la mitad.

funcionamiento organizacional de la UEP sugiere, sin embargo, que el papel que mejor calza con el del estudiante en esta estructura es el de empleado, principalmente, por no tener el empoderamiento para influenciar en las ideas de la empresa y –como veremos más adelante– por ser uno de los recursos más importantes para su posicionamiento en el mercado.

Así, en este mismo esquema, el curso de Tutoría y la red de servicios estudiantiles que articula podrían bien ser análogos al área de Recursos Humanos de la institución, en la cual se elaboran los mecanismos para hacer de esta última no solo un espacio para la adquisición de conocimientos, sino también para el disfrute y la realización personal de los empleados/estudiantes. Estos mismos recursos son movilizados hoy en día por un sinnúmero de empresas de servicios que –bajo el paradigma de «*performance management*»– se esfuerzan por hacer del lugar de trabajo un espacio en el que el empleado se sienta a gusto de realizar sus funciones (Danzelot, 1991).

Los primeros semestres de la clase de Tutoría están encaminados al desarrollo de una identidad institucional entre los estudiantes, que los profesores denominan «espíritu UEP». Se trata de un proceso de «inducción» o «fidelización» semanal, que recuerda a aquellos por los que atraviesan los empleados de las empresas antes de iniciar sus labores. El desarrollo de esta identidad es uno de los criterios más importantes para la evaluación del curso, que, si bien no cuenta con creditaje, es de aprobación obligatoria para la graduación.

Además de las clases de Tutoría, la Oficina de Bienestar Estudiantil y el Consultorio Psicológico organizan regularmente actividades de recreación para los alumnos, encaminadas a integrarlos al resto de sus compañeros de clase y profesores. Entre las actividades en las que participé durante mi estancia en la UEP, se encuentran una gymkana de bienvenida a los alumnos del ciclo Alfa, el Día del Psicólogo, el cumpleaños del fundador, entre otras pequeñas dinámicas de integración y conocimiento mutuo que llevan a cabo los tutores durante sus horas de clase. Además de estas, la directora de la Oficina de Bienestar Estudiantil me comentó de la existencia de las actividades integradoras por el Día de la Juventud, el Día del Folklore y el aniversario de la universidad.



Figura I. Gymkana de integración ciclo Alfa - Competencia «Pasando el agua»



Figura II. Gymkana de integración ciclo Alfa - Clases de danza moderna

Como alumna, participé y disfruté mucho de las actividades, pues, efectivamente, me permitieron socializar con mis compañeros por primera vez y establecer los primeros contactos para mis próximas entrevistas. Sin embargo, llamó mi atención, en primer lugar, la cantidad de recursos movilizados para su montaje. En vista de que la mayoría de estas actividades congregan a por lo menos una especialidad entera de alumnos y ocupaban casi toda la jornada de clases, ellas requieren de la participación de casi todo el personal docente y psicológico de la especialidad en cuestión, quienes asumían la tarea de organizar a los alumnos (formación de equipos para las competencias, etc.), movilizarlos a las canchas y controlar su comportamiento. Ello contrastaba notoriamente con lo que ocurría en universidades como la mía, donde, si bien existían actividades integradoras para los alumnos –especialmente durante los primeros ciclos–, se trataba de iniciativas gestionadas enteramente por las organizaciones estudiantiles o los centros federados de cada facultad⁸.

En la UEP, en cambio, estas actividades son entera iniciativa de la institución, lo cual sugiere que estas forman parte de un objetivo expreso por formar una sólida cultura organizacional entre sus alumnos. Ello es más evidente si tomamos en cuenta que la participación en estas actividades es para los estudiantes muchas veces obligatoria y evaluada, como señala la profesora Rosa. En su participación constante y en la actitud demostrada durante las competencias, se evalúa no solo su identificación con la institución, sino el desarrollo de los valores y habilidades que caracterizan al «espíritu UEP».

Se podría aventurar la interpretación de que se trata de una nueva manera de fundar la «comunidad universitaria», sobre la base ya no del conocimiento y el debate, sino del sentimiento compartido de pertenencia a una misma institución y a los valores que ella profesa. Este nuevo sentido de colectivo se funda en la acción reiterada de este tipo de rituales corporativos.

5. El líder, un nuevo modelo de ciudadano

«La universidad, por lo tanto, no debe ser vista únicamente como una fábrica de formar profesionales, con una misión egoísta, con una visión mercantilista. No. La universidad tiene formar profesionales competitivos, sí, que les dé rédito económico, sí, pero sobre todo solidarios, participativos, preocupados, por hacer del espacio donde se desarrollan, un espacio digno de vivir» (director general UEP).

La Universidad Emprendedora del Perú, conforme ha ido tomando protagonismo en la esfera pública, ha ido también articulando un discurso

8. Ello, sin embargo, parece estar cambiando. En los últimos años, en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), se ha estado realizando una bienvenida de cachimbos que –además de la usual ceremonia de bienvenida con el rector– implica ahora conciertos, juegos y actividades de todo tipo, que se encaminan a dar al recién ingresante una primera buena impresión de lo que será su estadía en la universidad.

con respecto al papel que cumple en la sociedad civil y en la formación de futuros ciudadanos. Parte de este proceso –como denota la cita– ha supuesto diferenciarse del resto de universidades privadas de segunda generación –que son acusadas de estar únicamente enfocadas al lucro–, y posicionarse como una empresa socialmente responsable, formadora de ciudadanos sensibles y comprometidos con el desarrollo de su país.

El aprendizaje-servicio es un sistema manejado por la Oficina de Proyección Social, que forma parte –a su vez– del Vicerrectorado de Asuntos Estudiantiles (VAE). Esta oficina tiene como objetivo articular los procesos de investigación de los alumnos a través intervenciones sociales en comunidades de bajos ingresos. En el año 2013, el proyecto piloto de esta iniciativa fue llevado a cabo en la comunidad «Nuevo Porvenir», ubicada al frente de la universidad. Con ayuda de un «profesor eje», que se mantiene por los diez ciclos académicos, los estudiantes diseñan y aplican proyectos de investigación encaminados a mejorar las condiciones de vida de la comunidad, a nivel psicológico, educativo, legal o social.

Por ejemplo, en 2012, los estudiantes de Educación se dedicaron a concientizar a las familias sobre la importancia de la educación no formal, los abogados dieron consultorías a familias en proceso de titulación de terrenos y los ingenieros ambientales trabajaron con la comunidad estrategias de manejo de residuos sólidos. La diversidad de especialidades que trabajan en el mismo lugar ha asegurado la integralidad de la intervención.

Tal como ha sido planteada, la metodología se muestra beneficiosa tanto para el aprendizaje del alumno como para la comunidad de incidencia. En primer lugar, el modelo de aprendizaje-servicio permite al estudiante aplicar a la realidad los conocimientos aprendidos en el aula, haciendo de su aprendizaje mucho más significativo y acorde al enfoque de educación por competencias descrito con anterioridad. Es decir, permite desarrollar en los jóvenes mayor autonomía en el acceso al conocimiento y responsabilidad en la manera en la que este se vuelca a la realidad.

Por otro lado, la intervención, según comenta la profesora Ana, también está encaminada a fortalecer la autonomía de la población beneficiaria, a quien desde un inicio se le pide su participación e involucramiento activos en el desarrollo del proyecto. Como indica la profesora, se trata de un gran paso en relación con la manera en la que se pensaba la proyección social anteriormente: de un modelo asistencialista, en el que los beneficiarios recibían pasivamente la ayuda de terceros; a uno de empoderamiento, en el cual lo importante –también– es el desarrollo de las competencias que permitan a la población agenciar su propio desarrollo de manera sostenible. Ello, evidentemente, implica un «cambio de paradigmas» en la población, que también se ha propuesto lograr la UEP a nivel regional, mediante un proyecto que busca extender los grupos de líderes a las escuelas secundarias de todo Lambayeque.

El modelo de aprendizaje-servicio supone, además, una nueva manera de entender la participación de la universidad en la sociedad civil. Esta no es

indiferente al contexto social en el que se desarrolla, pero tampoco guía su modelo de incidencia de acuerdo con las universidades tradicionales, en las que el compromiso social de la institución se mide a partir de la calidad del debate interno y politización. La UEP, a través de su Oficina de Proyección Social, propone –más bien– un involucramiento directo con la realidad social mediante «acciones» concretas, que puedan tener resultados medibles en el bienestar de la población objetivo. Es decir, se trata de un modelo de compromiso social guiado, también, por los imperativos tánicos de eficacia, eficiencia y efectividad, esta vez aplicables a la esfera social y política. El compromiso y la conciencia social se muestran pertinentes de acuerdo con su aplicabilidad y operacionabilidad, y usa en su desempeño criterios organizacionales que han sido evaluados anteriormente (como el árbol de objetivos, análisis FODA, etc.)

La existencia de este tipo de compromiso universitario supone la existencia de jóvenes ciudadanos más activos, y capaces de asumir proactiva y responsablemente su papel en la sociedad. Todas estas cualidades se materializan en la figura del líder, a cuya formación se avoca la UEP. Así, pues, la Oficina de Proyección Social tiene a su cargo la agrupación Líderes en Acción, único grupo de estudiantes de la UEP con fines no académicos ni recreativos. Este grupo está conformado, hasta el momento, por trece alumnos seleccionados por la profesora Ana, debido a su notorio compromiso con las actividades de la universidad y su gran sensibilidad en el trabajo con las comunidades. Ellos representan, como su nombre lo dice, el espíritu de «acción» que caracteriza a la nueva responsabilidad social universitaria y al «espíritu UEP» participativo del que nos detuvimos a hablar con anterioridad.

Estos jóvenes se reúnen semanalmente a organizar actividades de incidencia en las comunidades cercanas, hacer seguimiento a los proyectos de aprendizaje-servicio y, sobre todo, representar a la universidad en plataformas de toma de decisiones, como el sistema regional de juventudes, en cuyo diseño participaron unas semanas antes de mi llegada al campo. Asimismo, son uno de los principales contactos entre los alumnos y las autoridades universitarias, y se preocupan por hacer llegar las iniciativas y preocupaciones de sus compañeros a las oficinas administrativas. Su función es, pues, lo más cercana posible a un centro de representación estudiantil (inexistente en la universidad), aunque su influencia no se siente a nivel de política universitaria, sino que se articula en los términos de la Oficina de Bienestar Estudiantil.

Un rasgo fundamental en la figura del líder, según nos comentaron los docentes, es su participación. Un líder es una persona proactiva, que no cae en la pereza, y que se conmueve y responsabiliza por las carencias de su sociedad. No espera a que un Estado ineficiente genere el cambio social, sino que está dispuesto a «tomar cartas» en el asunto. Un líder así es la figura del emprendedor ciudadano, que no solo asume control sobre su vida de manera autónoma y eficiente, sino que busca utilizar esos mismos atributos para lograr cambios significativos su sociedad.

Entrevistas colectivas que también formaron parte de la elaboración de mi tesis demostraron, sin embargo, que este compromiso por cambiar las condiciones de existencia de la comunidad no se articulan en clave de la política partidaria. Los estudiantes no muestran interés por sumar sus iniciativas sociales a ningún partido político. Por el contrario, condenan la ineficiencia y corrupción usualmente vinculadas a estas esferas de la toma de decisiones. Su llamado a «iniciar el cambio desde uno mismo» está relacionado así a la conciencia de un Estado en el que –como se ha mostrado por años– no se puede confiar en lo que respecta al manejo de la nación, y que requiere a gritos la eficiencia tecnocrática de un gerente, no de un presidente convencional.

El país es una gran empresa. Mira, una empresa se divide en distintas áreas. Para que las distintas áreas funcionen perfecto y la organización crezca cada día más, ¿qué es lo que necesita?: orden, responsabilidad y gente que cumpla cabalmente sus funciones. Eso se divide así, como el país: el país es una gran empresa, que está dividida por áreas –que son sus veinticuatro departamentos– y, para que todos sus 24 departamentos funcionen bien, todos deben estar en coordinación y constante crecimiento. Tengo un pensamiento así, pero creo que es la mejor forma de mostrar con ejemplos lo que podía hacer para desempeñar funciones y administrarlo mejor (Manuel – estudiante de Economía).

Desde esa perspectiva, para los jóvenes líderes, el Estado no debe hacer más que gerenciar; cohesionar; administrar la acción autónoma, libre y responsable de ciudadanos. Aquel que asuma el gobierno del país tiene –a la vez– que asumir ese compromiso por la formación de estos nuevos ciudadanos. Ello se debe realizar a través de un nuevo tipo de educación, pero también de un ejemplo, un líder que –encarnando los valores que caracterizan esta figura– invite a los ciudadanos a seguir su misma senda.

Conclusiones y discusiones

Este artículo es un breve resumen de una etnografía realizada en una de las universidades privadas de segunda generación más grandes y con mayor relevancia mediática en el país. Las limitaciones de espacio no nos han permitido ahondar detalles ni interpretaciones teóricas; sin embargo, las descripciones seleccionadas son claras y, en muchos casos, «hablan por sí solas». En cualquier caso, se trata de un primer paso en la aproximación empírica y etnográfica a instituciones cuya importancia en la literatura especializada no es proporcional con el peso que han ido cobrando para el país en los últimos diez años. Se trata, también, de una crítica al discurso del emprendimiento desde el mundo empírico, tarea que se muestra urgente ante la fuerza ideológica que este ha ido tomando en los últimos años en la definición de la nación y la ciudadanía (Cánepa, 2012, 2013).

Hemos demostrado hasta este punto que la UEP ha capitalizado su extracción popular para posicionarse como una universidad emprendedora. Este emprendimiento no es solo una estrategia económica, sino también una filosofía de vida, que enaltece la autonomía y responsabilidad del individuo en la construcción de su propio futuro. En materia pedagógica, este discurso supone una toma de protagonismo del individuo en los procesos de aprendizaje, y una mayor relevancia de los elementos emocionales y culturales en la construcción de conocimiento. En la UEP, ello se ha visto plasmado en una currícula que dedica una buena parte de sus horas lectivas al fortalecimiento de habilidades como la oratoria, la gestión de la vida y el desarrollo de una identidad organizacional.

La emergencia de estas tecnologías del manejo de la subjetividad responde, para Michel Foucault (2008), a un cambio en la forma de ejercer el poder durante el liberalismo. Lejos de ser difundido desde un centro político y administrativo en forma de reglamentos y castigos –como sucedía en la Edad Media–, el poder, desde el siglo XVIII, se caracteriza por la descentralización de la capacidad de control del Estado a los individuos, quienes a partir de entonces juegan un rol más activo en el gobierno de su propio cuerpo y pensamientos. A esta nueva economía del poder, basada en la regulación «desde dentro» de la población, Foucault la denomina «gubernamentalidad» (Foucault, 1999).

Llegado el neoliberalismo, los sujetos comienzan a ser gobernados como agentes del mercado competitivos, «incentivados a cultivarse a sí mismos como individuos autónomos y egoístas, y pensar en sus recursos y aptitudes como capital humano para inversión y ganancia» (Hamman, 2009, p. 50). Desde esta perspectiva, el sujeto del neoliberalismo piensa en sí mismo como una empresa y en la vida como un mercado competitivo. Sus decisiones, vinculadas con el trabajo, la educación, el cuerpo o el tiempo libre, son tomadas como inversiones de capital encaminadas a maximizar el dinero o satisfacción. Foucault bautiza este nuevo sujeto neoliberal como el «*homo economicus*» o el emprendedor de sí mismo. Resulta difícil no encontrar las analogías con los discursos institucionales de la UEP analizados en este trabajo.

La promesa de libertad asumida por el emprendedor, sin embargo, no es irrestricta. A la individualización ejercida por las instituciones de control acompañan mecanismos de «conducción de la conducta», que establecen límites deseables para el ejercicio de la libertad individual, reproduciendo categorizaciones, jerarquías y regímenes de poder. El caso de la Universidad Emprendedora demuestra claramente, en cada una de sus materias, cómo el imperativo por emprender viene acompañado de una serie de exigencias sobre el manejo de la vida propia y de una forma particular de entender la política que son también excluyentes y restrictivas.

Con ello, no quiero decir que todo intento de desarrollo del emprendimiento, de las habilidades de hablar en público y de una identidad colectiva reproduce el sistema neoliberal, y merece ser objeto de crítica. Es necesario dejar eso claro a los legítimos defensores de este tipo de estrategias para mejorar la

autoestima y el sentido de pertenencia de comunidades afectadas por la pobreza y la violencia, como es el caso de muchos de los estudiantes de la UEP. El problema surge cuando este discurso se vuelve normativo, y oculta tras sus aparentes beneficios mecanismos de exclusión y de censura. En cierta medida, fue eso lo que presencié en la UEP, institución que mediante sus cursos y actividades contribuye a la formación de un sujeto con las siguientes características:

- Un sujeto asertivo y participativo, pero que performa en un escenario parametrado por lo consumible y aceptable: La pretendida democratización del derecho a hablar ofrecida por un curso como el de Oratoria se ve limitada ante la restricción a la que se enfrentan las voces divergentes, aquellas que no pueden ser transmitidas con la misma efectividad que aquellas que se inscriben en consensos sociales. De este modo, es visible la manera en la que los argumentos de eficiencia comunicativa, aparentemente técnicos e imparciales, sirven en la práctica para silenciar prácticas y discursos incómodos.
- Un sujeto que planifica y gestiona de manera responsable, y en términos de inversión y ganancia todas las esferas de su vida, incluso aquellas que antes no eran evaluadas como capital: El éxito y la oportunidad de salir adelante quedan condicionadas exclusivamente al esfuerzo propio y a la capacidad de gestionar correctamente los recursos. En este sentido, se invisibilizan las barreras aún existentes entre estos emprendedores y la tan ansiada movilidad social, entre ellas, la baja calidad de la educación superior que reciben en la universidad. Esta aproximación a la vida en términos de capital individualiza problemas como la desigualdad y la pobreza, y legitima el orden de la sociedad, es decir, del régimen neoliberal que se ha instalado en el país.
- Una colectividad que se conforma en espacios rituales a manera de marca y en términos de performatividad, con espacios restringidos para la conformación política.

Dicho esto, regresamos a la pregunta inicial de esta investigación, sobre si podemos o no seguir hablando de una misión ciudadana de la universidad privada del siglo XXI. En la UEP, los discursos con respecto a la realidad social y al rol de la universidad en ella están bastante presentes, a pesar de la celebración de la individualización. Este compromiso se ve encarnado en la figura de los líderes y de los cursos de aprendizaje-servicio, en cuya formación la universidad está poniendo especial énfasis en los últimos años. Sin embargo, la relación entre universidad y sociedad no es la misma que la existente en medio de la politización de décadas anteriores. Estos estudiantes y profesores líderes entienden su compromiso con el cambio como la toma de acciones concretas, directas y con impactos medibles de mejora en la vida de las personas beneficiarias. No se trata, por lo tanto, de un compromiso político de largo aliento con el cambio de las estructuras de dominación ni tampoco con la crítica. El énfasis en la

participación y la acción apabulla a los nuevos ciudadanos emprendedores, a quienes no se les brindan las herramientas ni los espacios para la discusión ni la reflexión. Ni las exclusiones que estas acciones puedan reproducir ni el cuestionamiento de las estructuras de poder que las legitiman forman parte de este repertorio, lo cual resulta preocupante sobre todo al tratarse de instituciones a las que se les encomienda la innovación y la reflexividad de nuestro proyecto como nación.

Agradecimientos

Este artículo está basado en la tesis de licenciatura que realicé para graduarme como antropóloga en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Esta investigación no hubiera visto la luz sin la paciencia y acompañamiento de Gisela Cánepa, quien supo ver el potencial en mi propuesta, me ayudó a formularla y a encontrar las mejores herramientas teóricas para sostenerla. Asimismo, gracias a todos los miembros del Taller de Cultura, Persona y Poder, en particular, a Giacomo Bassillio, Walter Maradiegue, Alonso Quinteros, Carmen Ilizarbe y Eloy Seclén; sin sus atinadas críticas y comentarios no hubiese podido cocinar y darle contundencia a mis conclusiones. Esta tesis se debe entender como producto de este proceso de discusión conjunta. Por último, gracias a Ludwig Huber por ser un excelente jefe, y obligarme a pensar, reformular y descartar.

Nota biográfica

LEONOR LAMAS es licenciada en Antropología por la Pontificia Universidad Católica (PUCP) del Perú y estudiante de la maestría en Historia en la misma universidad. Ha trabajado como asistente de investigación en el Instituto de Estudios Peruanos en temas relacionados a educación y clases medias, y se desempeña como jefa de prácticas del pregrado en Antropología de la PUCP.

Referencias

- Adams, N. y Valdivia, N. (1994). *Los otros empresarios: Ética de migrantes y formación de empresas en Lima*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ansión, J. (1993). *La escuela en tiempos de guerra. Una mirada a la educación desde la crisis y la violencia* (2ª ed.). Lima: Tarea.
- Biehl, J., Good, B. y Kleinman, A. (2007). Introduction: Rethinking subjectivity. En J. Biehl, B. Good, y A. Kleinman (Eds.), *Subjectivity: Ethnographic investigations* (1-17). Los Angeles: University of California Press.
- Binkley, S. (2007). Governmentality and lifestyle studies. *Sociology Compass* 1(1), 111-126.
- . (2009). The work of neoliberal governmentality: Temporality and ethical substance in the tale of two dads. *Foucault Studies*, (6), 60-78.
- Cánepa, G. (2012). *Marca Perú: Repertorios culturales e imágenes de peruanidad* (artículo no publicado). Lima.
- . (2013). Gestión municipal como marca. *Cuadernos: Arquitectura y Ciudad* (16), 41-84.
- Cotler, J. (2005). A manera de conclusión. *Clases, Estado y nación* (3ª ed.) (335-340). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Danzelot, J. (1991). Pleasure in work. En G. Burchell, C. Gordon y P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in governmentality* (251-290). Chicago: The University of Chicago Press.
- de Soto, H. (1987). Capítulo VII: Conclusión. *El otro sendero* (6ª ed.) (283-314). Lima: Instituto Libertad y Democracia.
- Degregori, C. (2012). *La década de la antipolítica: Auge y caída de Alberto Fujimori y Vladimiro Montesinos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Doi, T. (1986). *The anatomy of Self: The individual versus the society*. New York, Londres: Kodansha.
- Dore, R. (1976). *The diploma disease*. Berkeley: University of California Press.
- Flores Galindo, A. (1988). Epílogo: Sueños y pesadillas. *Buscando un Inca* (409-411). Lima: Editorial Horizonte.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- . (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- . (2008). *Nacimiento de la Biopolítica: Curso en College de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- . (1999). La gubernamentalidad. *Foucault, Estética, ética y hermenéutica, (1978)* Barcelona: Editorial Paidós.
- . (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Jul.-Sep., 50(3), 3-20.

- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo; el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Golte, J. y León Gabriel, D. (2011). *Polifacéticos: Jóvenes limeños del siglo XXI*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Hall, S. y Jefferson, T. (1976). *Resistance through rituals: Youth subcultures in post-war Britain*. Londres: Hutchinson.
- Hamann, T. (2009). Neoliberalism, governmentality and ethics. *Foucault Studies*, (6), 37-59.
- Huber, L y Lamas, L. (2015). *Deconstruyendo el rombo: consideraciones sobre la nueva clase media en el Perú* (Informe de investigación pendiente de publicación). Instituto de Estudios Peruanos, Lima.
- Ilizarbe, C. (1999). Todavía no somos quienes queremos ser: Construcciones sociales del amor y la pareja en jóvenes de sectores medios de Lima. En A. Panfichi y M. Valcárcel (Eds.), *Juventud, Sociedad y Cultura* (71-505). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2011). II Censo Nacional Universitario 2010. *Sistema de consulta de datos*. Recuperado de http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam_inei/
- Kogan, L. (2010). *El deseo del cuerpo: Mujeres y hombres en la Lima contemporánea*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Lavado, P, Martínez, J. J. y Yamada, G. (2014). *¿Una promesa incumplida? La calidad de la educación superior universitaria y el subempleo profesional en el Perú* (Documento de Trabajo 2014-021). Banco Central de Reserva del Perú, Lima.
- Martínez, J. (2011). Subjetividad, política y multitud: Tres referentes para abordar a la juventud. En G. Muñoz Gonzáles (Ed.), *Jóvenes, culturas y poderes* (189-221). Manizales: Cinde.
- Mauss, M. (1973). Techniques of the body. *Economy and Society* 2(1), 70-88. London: Routledge.
- McDonald, K. (1999). Introduction: Subjectivity and social experience. *Struggles for subjectivity: Identity, action and youth experience* (1-14). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mckezie, J. (2001). *Perform or else: From discipline to performance*. New York: Routledge.
- Mead, M. (1985). *Educación y cultura en Nueva Guinea: Estudio comparativo de la educación entre pueblos primitivos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Peters, M. (2001). Education, enterprise culture, and the entrepeneurial self: A Foucauldian perspective. *Journal of Educational Enquiry* 2(2), 58-71.

- Rabinow, P. (2007). Anthropological observation and self-formation. En J. Biehl, B. Good y A. Kleinman (Eds.), *Subjectivity: Ethnographic investigations* (98-119). Los Angeles: University of California Press.
- Read, J. (2009). A genealogy of homo-economicus: Neoliberalism and the production of subjectivity. *Foucault Studies* (6), 25-36.
- Schnitman, F. (1998). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Seclén, E. (2012). *¿A dónde van los que quieren salir adelante? El perfil de los estudiantes de las nuevas universidades privadas en Lima. El caso de la Universidad César Vallejo* (Tesis inédita de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Taylor, H. (2001). Insights into participation from critica management and labour process perspectives. En B. Cooke y U. Kothari (Eds.), *Participation: The new tyranny?* (123-138). New York: Zed Books.
- Turner, V. (1987). *The Anthrology of Performance*. Washington: Johns Hopkins University Press.
- Uccelli, F., García, M. y Montero, C. (2012) *Rutas y barreras de jóvenes limeños: desigualdades y moviidades de los «includos»* (Informe de investigación no publicado). Instituto de Estudios Peuanos, Lima.
- Ulrich, B. y Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. Londres: Sage.
- Weber, M. (2001). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Alianza Editorial.

Asociación entre el tipo de gestión escolar
y el rendimiento de los estudiantes en zonas urbanas¹

*Association between type of school
and student achievement in urban areas*

Alejandra Miranda

Grupo de Análisis para el Desarrollo
amiranda@grade.org.pe

Recibido: 15-5-2015
Aprobado: 28-8-2015

1. Este artículo se basa en la tesis de maestría de la autora (ver referencia).

Resumen

En los últimos años el acceso a la educación básica ha aumentado de manera significativa; sin embargo, los niveles de rendimiento siguen siendo bajos y el progreso que se ha logrado no es suficiente para garantizar una educación de calidad. En este contexto, la investigación de los factores asociados al rendimiento estudiantil se convierte en un tema relevante. Haciendo uso de una base de datos longitudinal, este trabajo se enfoca en estimar el efecto del tipo de gestión de las escuelas –públicas o privadas– ubicadas en el área urbana en el rendimiento de niños entre 7 y 8 años de edad en matemática y vocabulario (PPVT). Los resultados muestran que el asistir a una escuela privada tiene un efecto positivo y significativo en matemática pero no en vocabulario. Esto puede deberse a que el rendimiento en matemática depende en mayor medida del currículo implementado en las escuelas, mientras que el vocabulario de los niños puede estar influenciado, también, por el hogar y la familia. Finalmente, se encontró que la diferencia en el puntaje del PPVT entre los niños que asisten a instituciones educativas públicas y privadas responde, principalmente, al rendimiento previo de los niños; en cambio, en matemática, la brecha se puede explicar, sobre todo, a través de las variables asociadas al niño y la familia.

Palabras clave: gestión escolar, escuela privada, educación urbana, rendimiento del estudiante, Perú

Abstract

Over the past years, access to basic education has increased significantly. However, learning levels remain low and the progress that has been achieved is not enough to guarantee a good education. Given this context, exploring the factors associated with student achievement becomes an important issue. Using a longitudinal data base, this study seeks to estimate the effect of the type of school - public or private - in the urban area, on children's achievement aged 7-8 years in math and vocabulary (PPVT). Results show that attending a private school has a positive and significant effect in math but not in vocabulary. This may be because learning math depends more on the curriculum implemented in schools while children's vocabulary may also be influenced by the family. Finally, the difference in the PPVT score between children attending public and private schools is mainly explained by children's previous achievements; while in mathematics, the gap is mainly explained by variables associated to the child and his family.

Keywords: type of school, private school, urban education, student achievement, Peru

Asociación entre el tipo de gestión escolar y el rendimiento de los estudiantes en zonas urbanas

Introducción

En los últimos años, el acceso a la educación ha aumentado de manera significativa, como lo muestra la tasa neta de asistencia y la tasa de cobertura total, las cuales, en 2013, alcanzaron para primaria el 93,2% y 98,8% respectivamente. No obstante, la calidad de la educación, en términos del rendimiento de los estudiantes, aún no es la esperada, puesto que, si bien ha habido un aumento en el aprendizaje, los resultados en las evaluaciones nacionales e internacionales sugerirían que el rendimiento de los estudiantes aún debe mejorar.

Los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)² señalan que ha habido un progreso en ambas áreas evaluadas; sin embargo, los últimos resultados (2014) muestran que el 57% de los estudiantes se encuentra por debajo del nivel 2 (nivel satisfactorio) en Comprensión Lectora; y 74%, en Matemática (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2015). Con respecto a las evaluaciones internacionales, el Perú ha participado en seis: tres realizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad (LLECE) y tres llevadas a cabo por el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). En el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce), en promedio, la mitad de los evaluados de tercer grado se ubicó en el *Nivel I* y en *<Nivel I*, los dos niveles más bajos dentro de los cinco establecidos por el Terce³ (Unesco, 2014). Asimismo, los resultados de PISA 2012 muestran que, en matemática, casi la mitad de los estudiantes de quinto de secundaria (47%) se encuentra en el último nivel; y ninguno, en el nivel más alto (OECD, 2013).

A partir de estas cifras, se puede inferir que, a pesar del importante progreso en el acceso a la educación de más niños y niñas, el rendimiento sigue siendo bajo y el progreso que se ha logrado no es suficiente para garantizar una educación de calidad (Learning Metrics Task Force, 2013). En este contexto, la investigación de los factores asociados al rendimiento estudiantil se convierte en un tema relevante. Así, el estudio sobre el efecto del tipo de gestión de las escuelas –públicas o privadas– continúa siendo un tema en debate, puesto que, en las últimas décadas, el crecimiento de la oferta y la demanda de la educación privada se ha visto en aumento, particularmente, en la zona urbana, en la que se concentra el 98% de la matrícula privada en educación básica regular (Unidad de Estadística Educativa – Escala, 2014). Este crecimiento ha ido acompañado por la idea de que la educación privada es mejor que la pública, tanto en zonas

-
2. Se trata de una evaluación que es llevada a cabo por el Ministerio de Educación (Minedu) de manera anual desde el año 2007 en las áreas de Matemática y Comprensión Lectora a niños de segundo grado de primaria.
 3. El 45%, 60% y 54% de los alumnos de tercer grado se ubicaron en los 2 niveles más bajos en Lectura, Matemática y Ciencias Naturales, respectivamente.

de nivel socioeconómico medio o alto, como en zonas marginales y emergentes para el contexto peruano (Montero y Cuenca, 2008) e internacional (Tooley y Dixon, 2003; Tooley, Dixon y Gomathi, 2007).

Dicho lo anterior, en esta investigación, se plantean dos objetivos. El primero es identificar si existen, y en qué magnitud, diferencias significativas entre el rendimiento de estudiantes de 7 y 8 años de edad que asisten a escuelas públicas y el de aquellos que acuden a escuelas privadas en el área urbana, debido a que es ahí donde se concentra el 98% de colegios privados. El segundo objetivo es explicar a qué se deben estas diferencias o brechas en el rendimiento, para lo cual se calculará qué proporción se puede atribuir a características del niño y de la familia o a características la escuela. Al tratar de responder estos objetivos, la investigación contribuirá de varias maneras a la literatura existente. En primer lugar, escasos estudios en el Perú se han focalizado en descomponer la brecha de rendimiento entre niños que asisten a escuelas públicas y privadas observando qué variables son las que explican en mayor proporción las diferencias. En segundo lugar, una de las limitaciones que presentan muchos estudios es el uso de bases de corte transversal. Sin embargo, al usar una base de datos longitudinal –como la del estudio Niños del Milenio⁴–, se podrá tener información de los insumos de las familias a lo largo del tiempo, lo cual permite obtener estimadores más confiables.

1. Educación pública, privada y rendimiento

A partir de los años noventa, el Perú ha venido experimentando un continuo crecimiento en la oferta y demanda de la educación privada: mientras en el año 1993 la matrícula en primaria en colegios privados era 12,3% a nivel nacional, en el año 2014, fue 25,0% (Unidad de Estadística Educativa – Escale, s.f.). En otras palabras, en los últimos veinte años, el total de matriculados en primaria en colegios privados se duplicó. Una tendencia opuesta se ha visto en zonas rurales, donde la concentración de estudiantes se da en escuelas públicas: los matriculados en escuelas privadas eran 2,5% en el año 2003, mientras que, en el 2014, fue 1%⁵. Estas cifras ponen en evidencia el continuo aumento de la demanda por la educación privada, la cual ha ido de la mano con la creencia de la población de que la educación privada es mejor que la pública (Montero y Cuenca, 2008). Ello se sostiene en que las escuelas privadas estarían asociadas a una mejor provisión de servicios, docentes más preparados y mejores ambiente para los estudiantes.

Guerrero et ál. (2012) encuentran, usando la Encuesta Escolar del estudio Niños del Milenio, que las escuelas privadas tienen mayor acceso a servicios

4. Para mayor información sobre el estudio Niños del Milenio, se puede consultar Young Lives (<http://www.younglives.org.uk/>).

5. Estos porcentajes se han calculado según el Censo Escolar de los años 2003 y 2014 (Unidad de Estadística Educativa – Escale, s.f.).

básicos –como agua, desagüe, teléfono, entre otros– en comparación con las escuelas públicas urbanas. Estos factores, mediante mejores condiciones y confort, influirían en el rendimiento de los estudiantes (Rydeen, 2009; Schneider, 2002). Asimismo, usando los mismos datos, Cueto, León, Miranda y Vásquez (s.f. *a*) hallaron que los docentes de escuelas privadas faltan menos a sus clases, reciben más soporte pedagógico y tienen un mejor conocimiento pedagógico del contenido que los profesores de escuelas públicas urbanas. Estos aspectos son relevantes, pues el docente es un factor clave en el rendimiento de los estudiantes. Uno de los puntos centrales, en este contexto de crecimiento de la oferta de educación privada, es que este se ha dado de manera poco regulada y son pocos los estudios actuales que han analizado la educación privada y los resultados obtenidos.

2. Revisión de literatura

Con respecto a la literatura, hay resultados mixtos. Coleman, Hoffer y Kilgore (1982) utilizan datos de un estudio longitudinal del Centro Nacional de Estadísticas Educativas, llevado a cabo por la Universidad de Chicago. En este estudio, recogen información de 58 mil estudiantes de secundaria en 1015 escuelas –entre públicas, privadas y católicas– para calcular las diferencias en el rendimiento de los niños en matemática, comprensión y vocabulario. Los autores encuentran que, en matemática y vocabulario, los alumnos que asisten a escuelas católicas y privadas tienen un puntaje más alto que los que asisten a escuelas públicas. Jiménez, Lockheed y Paqueo (1991), basándose en estudios de casos, comparan el rendimiento en lenguaje y matemática de los estudiantes de secundaria que asisten a escuelas públicas y privadas en Filipinas, Tanzania, Tailandia, entre otros. A partir de ello, encuentran que los estudiantes que asisten a escuelas privadas tienen un mejor rendimiento en matemática y lenguaje que los que asisten a escuelas públicas, aún luego de controlar por el ingreso de la familia, educación de la madre, ocupación del padre, etc.

En Latinoamérica, uno de los primeros estudios llevados a cabo fue el de Psacharopolus (1986), en el cual el autor analiza las diferencias en matemática y razonamiento verbal entre estudiantes de secundaria de escuelas públicas y privadas en Colombia y Tanzania. Los resultados muestran que obtienen mejores resultados los estudiantes de escuelas privadas en ambos países luego de que se controla por variables de la familia. Por su parte, Mizala, Romaguera y Reinaga (1999) examinan los factores asociados con el desempeño de alumnos bolivianos comparando el rendimiento escolar entre colegios públicos y privados. Los autores utilizan la base del Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación (Simecal) para los alumnos de sexto de primaria. Mediante este procedimiento, hallaron que, si bien las variables relacionadas al hogar son importantes, las características de la escuela y de los profesores también constituyen una parte relevante en el aprendizaje de los niños. Asimismo, luego de controlar por características socioeconómicas, encontraron que los

colegios públicos presentan resultados más bajos que los de escuelas privadas. Para el caso de Chile, algunos autores han abordado este tema haciendo uso de las evaluaciones censales Simce; sin embargo, no resaltan diferencias significativas entre ambos tipos de escuela para primaria (Mizala y Romaguera, 2000) y secundaria (McEwan, 2001).

En el Perú, son varios los estudios que exploran los determinantes del rendimiento de los alumnos, entre los cuales añaden un control por el tipo de escuela. Wu (1999) utilizó la primera evaluación nacional en el Perú –sobre matemática y lenguaje–, la cual fue aplicada en 1996 a aproximadamente 50 mil estudiantes de cuarto grado de primaria. Usando un modelo jerárquico de tres niveles, el autor evidenció que los estudiantes de escuelas privadas tienen puntajes más altos que los de escuelas públicas, aun luego de controlar por características del niño, de la escuela y del departamento. En 2000, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) y el Grupo de Análisis para el Desarrollo presentaron los resultados de la segunda evaluación realizada en el Perú, *Crecer 1998*, en la cual se evaluó a estudiantes de escuelas urbanas polidocentes completas en cuarto y sexto de primaria, así como cuarto y quinto de secundaria en matemática y lenguaje. Los autores encontraron que las diferencias del puntaje entre los alumnos de escuelas públicas y privadas eran significativas para ambas áreas evaluadas y para los cuatro grados.

La UMC (2004) utiliza los datos de la Evaluación Nacional de 2001 para cuarto de primaria y secundaria en Matemática y Comunicación Integral. Estimando un modelo multinivel, han observado que el efecto de asistir a una escuela pública es negativo y significativo en las dos áreas evaluadas para cuarto de secundaria; sin embargo, para cuarto de primaria, el efecto no es significativo. En 2005, la UMC presentó los resultados de la Evaluación Nacional 2004, que fue la cuarta evaluación que se realizó en el país. Los grados evaluados fueron segundo y sexto grado de primaria, así como tercero y quinto grado de secundaria en Matemática, Comunicación y, solo para sexto y quinto, en Formación Ciudadana. Los resultados mostraron que el porcentaje de estudiantes que alcanzaba el nivel suficiente era mayor en las escuelas privadas, en los cuatro grados, para Matemática y Comunicación.

Chávez (2001), por su parte, utiliza la base de datos de la prueba *Crecer* –administrada en 1998–, aplicada a estudiantes de cuarto año de primaria en centros educativos urbanos para estimar el efecto de la escuela privada en el rendimiento de matemática. Sirviéndose de un modelo de mínimos cuadrados ordinarios, así como de un modelo lineal jerárquico, encuentra que las escuelas privadas son más efectivas que las públicas. Cueto (2011) realiza un análisis sobre la base de PISA 2009, en el cual observa el rendimiento en comprensión lectora con un enfoque de equidad y oportunidades de aprendizaje. El autor encuentra que existen brechas de rendimiento notables entre los estudiantes peruanos; esto se estima mediante un modelo lineal jerárquico. Asimismo, al añadir la variable del tipo de gestión de la escuela, observa diferencias positivas y significativas, luego de controlar por características del hogar y del niño. En

otro estudio, Cuenca (2013) analiza la situación de las escuelas públicas y privadas en Lima Metropolitana; en este, observa que el porcentaje de niños que alcanza el nivel satisfactorio en la Evaluación Censal de Estudiantes es mayor en las escuelas privadas, tanto para Comprensión Lectora como Matemática de 2007 a 2012. El autor sostiene que estas diferencias están asociadas estrechamente al contexto socioeconómico de la escuela y los alumnos, argumentando que la oferta privada es heterogénea.

Enfocándose en otros aspectos, Valdivia (2003) estima el efecto de la escuela privada polidocente completa sobre el rendimiento estudiantil, para lo cual divide la muestra en Lima y Callao, por un lado; y el resto de centro poblados, por otro. Haciendo uso de la Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil en 2001, aplicada a una muestra de cuarto grado de primaria, la autora resalta que las escuelas privadas obtienen mejores resultados que las públicas sin importar el tamaño del centro poblacional en el que operan tanto en Matemática como Lenguaje; sin embargo, las escuelas públicas son mejores que las privadas en la atención de estudiantes con atraso escolar o que usan lenguas nativas en el hogar.

Finalmente, León et ál. (2015) realizan un estudio a partir de las Evaluaciones Censales de Estudiantes (ECE) de 2007 a 2012, llevadas a cabo por el Ministerio de Educación, con el fin de analizar el sistema educativo privado. Los autores dividen las escuelas privadas en cuatro tipos: privadas élite, de gestión privada, privadas tipo cadena y el resto de escuelas privadas. En este análisis, observan que, en Comprensión Lectora, las escuelas públicas tienen un menor puntaje que los cuatro tipos de escuelas privadas; no obstante, en Matemática, son las escuelas privadas las que tienen menor puntaje que las públicas, lo cual demuestra la alta heterogeneidad del sistema educativo privado, cuya oferta ha ido en aumento desde los últimos años. Asimismo, los autores encuentran que asistir a una escuela privada tiene un efecto positivo en Comprensión Lectora y Matemática. A pesar de ello, al controlar por efectos fijos de la familia, los efectos desaparecen.

En resumen, la mayoría de investigaciones se enfocan en los factores asociados al rendimiento, entre los cuales incluyen el tipo de gestión escolar como una variable explicativa. Sin embargo, son pocos los que usan modelos o técnicas para corregir los posibles sesgos de asistir a una escuela pública o privada, sesgos que existen debido a que la inversión de los padres en la educación de sus hijos depende de si pueden pagarlo o no, de su motivación (algunos padres le dan más importancia a la educación que otros) y de la habilidad del propio niño (Glewee, 2002). Este estudio aborda este problema mediante el uso de un modelo de valor agregado.

3. Objetivos

Luego de revisar distintos estudios empíricos y observar los resultados de las pruebas de rendimiento de los últimos años, el primer objetivo de la

investigación es estimar la asociación entre el tipo de gestión escolar –pública o privada– y el rendimiento de los estudiantes luego de controlar por características individuales y familiares. El segundo objetivo es analizar qué factores estarían explicando la brecha de rendimiento, y calcular qué porcentaje se explica por su rendimiento previo, características del niño y la familia, de la escuela.

4. Metodología

4.1 Base de datos utilizada

Los datos que se utilizan pertenecen al estudio Niños del Milenio y al Censo Escolar 2009. Niños del Milenio es un estudio longitudinal que tiene como objetivo estudiar la pobreza infantil mediante el seguimiento de 12.000 niños en 2 cohortes: la cohorte menor (nacidos en el año 2000/2001) y la cohorte mayor (nacidos en el año 1994/1995). El estudio se realiza en cuatro países –Vietnam, Etiopía, India (Estado de Andra Pradesh) y Perú– durante quince años. Hasta la fecha, se encuentran disponibles 3 rondas cuantitativas, llevadas a cabo en los años 2002, 2006 y 2009. En esta investigación, se utilizarán los datos la cohorte menor de la ronda 3, es decir, niños entre 8 y 9 años. Cabe anotar que se cuenta con información acerca de los padres, de la vivienda, del rendimiento de los niños y de los puntajes de las pruebas administradas en la ronda 2, cuando los niños tenían entre 5 y 6 años de edad. Adicionalmente, para contar con información acerca de la escuela, se usa la base de datos del Censo Escolar de 2009, que es realizado anualmente por el Ministerio de Educación. El censo cuenta con información reportada por los directores de cada escuela acerca de la matrícula, docentes, infraestructura de la escuela, ambientes educativos, acceso a servicios básicos, entre otros. Esta base de datos se recogió por primera vez en 1993; desde 1998, se realiza anualmente.

4.2 Tamaño de la muestra efectiva

La muestra original fue recolectada en veinte comunidades distintas en todo el país, que fueron elegidas de manera aleatoria, de la misma manera que las viviendas dentro de cada comunidad. Dado que es un estudio sobre pobreza infantil, se excluyó de la muestra al 5% de los distritos más ricos (Escobar y Flores, 2008). La tabla I presenta el tamaño de la muestra efectiva, es decir, la utilizada en el análisis. En ella, se observa que el 17% de los alumnos asiste a 112 escuelas privadas; y el 83%, a 244 escuelas públicas.

Tabla I. Tamaño de la muestra efectiva⁶

Tipo de escuela	Alumnos		Escuelas	
I.E. pública	763	83%	244	69%
I.E. privada	156	17%	112	31%
Total	919	100%	357	100%

Fuente: Niños del Milenio (2009)

Elaboración propia

4.3 Variables

Los datos que analizaremos provienen de los siguientes instrumentos administrados en las rondas 2 y 3 de Niños del Milenio y del Censo Escolar.

Variables dependientes

- Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT): Es una prueba de desarrollo cognitivo que mide el vocabulario receptivo de personas de entre tres y diecinueve años. El examinador muestra 4 imágenes a la persona pidiéndole que señale la imagen que mejor representa la palabra dicha; consta de 125 ítems que se aplican de acuerdo con la edad del niño. Siguiendo la teoría clásica, se usará el puntaje bruto, que puede tomar valores entre 0 a 125, para poder comparar el puntaje con la ronda anterior y utilizar un modelo de valor agregado.
- Prueba de matemática: Se usa el puntaje bruto que consta de veintinueve ítems; es decir, toma valores de cero a veintinueve, que mide nociones básicas cuantitativas y numéricas. Del total de preguntas, nueve ítems son sobre conocimientos de los números y operaciones básicas; y veinte ítems, sobre sumas, restas, multiplicaciones y divisiones. Ambas pruebas fueron aplicadas en 2009, cuando los niños tenían entre 7 y 8 años de edad.

Variable independiente de interés

Refiere a la variable dicotómica, que indica el tipo de gestión educativa de la escuela, tomando el valor uno si es privada; o cero, si es pública.

6. El tamaño de la muestra se redujo, debido a que, en la muestra total del estudio (1943 niños en el año 2009), no se incluyeron a los niños que vivían en zonas rurales (550) y algunos niños no tenían información acerca de su escuela (360). Con aquellos restantes, que no contaban con información completa, se realizó un test de medias comparando esa muestra con la muestra efectiva, no se encontraron diferencias significativas entre ambas.

Características de la familia y el niño

- Lengua materna castellano: Es una variable cualitativa, que toma el valor de uno si la lengua materna del niño es castellano; o cero, si es indígena. Se espera que tenga una relación positiva con el rendimiento, porque gran parte de los materiales, cuadernos, libros de texto están en español, lo cual dificulta el entendimiento de los niños cuya lengua materna es indígena.
- Años de educación de la madre: Según la literatura, afecta positivamente a los niños, puesto que madres más educadas pueden brindarles un mejor acompañamiento y apoyo a sus hijos en las tareas.
- Edad en meses: Tendría una relación positiva, pues, a medida que el niño va creciendo, va aprendiendo más cosas.
- Sexo: Es una variable cualitativa, que toma el valor de uno si es niño; y cero, si es niña.
- Número de hermanos: Se espera que afecte de manera negativa el rendimiento, debido a que, mientras más hermanos tenga el niño, menor será la inversión en educación de los padres en su hijo.
- Horas de estudio fuera de la escuela: Esta variable influye en el rendimiento, en la medida que la práctica de ejercicios mejora el entendimiento de las clases y, por ende, su rendimiento.
- Edad a la que empezó la escuela: Esta variable puede afectar su rendimiento de manera negativa, dado que reflejaría un atraso en el niño al ingresar a la escuela.
- Índice de bienestar⁷: Es un índice formado por tres subíndices: calidad de la vivienda medida, según los materiales de la casa; acceso a servicios básicos; y bienes de consumos duraderos, estimado mediante el número de bienes durables en el hogar. Se espera que dicho índice esté asociado positivamente con el rendimiento del niño.
- Puntajes previos en PPVT/CDA (2006): Es el puntaje rezagado del PPVT administrado cuando el niño tenía alrededor de cinco años (para el modelo del PPVT) o el puntaje en el CDA, prueba que consta de quince preguntas que miden nociones cuantitativas. En este examen, se le muestra al niño una serie de imágenes y se le pide que elija aquella que mejor representa la descripción que brinda el examinador (para el modelo de Matemática).

Características de la escuela

Estas variables se obtuvieron del padrón y Censo Escolar (Unidad de Estadística Educativa – Escala, 2009).

7. Dada la alta correlación entre el índice de bienestar y el tipo de gestión educativa, se corrió un modelo bivariado (índice de bienestar = $\alpha_0 + \alpha_1$ Tipo de gestión + ϵ_i), y nos quedamos con los residuos para tener el índice de bienestar libre del efecto o correlación con el tipo de gestión escolar. Esta técnica se puede utilizar cuando se cuenta con variables altamente correlacionadas, que pueden sesgar el modelo (Behrman y Duc, 2014).

- Proporción de profesores hombres en la I.E.: Puesto que la manera de enseñar de las profesoras está más orientada al trabajo activo del niño en el aula, al trabajo grupal y a un mejor clima en el aula, se espera una relación negativa de esta variable con respecto al rendimiento del niño (Escardíbul y Mora, 2013; Chudgar y Sankar, 2008).
- I.E. es polidocente completa: Esta variable toma el valor de uno si en la escuela hay un aula para cada grado; o cero, si es una I.E. multigrado. Esto último refiere a que, en una misma aula, se enseña a varios grados, por lo que se puede retrasar el aprendizaje de los alumnos.
- Acceso a servicios básico: Corresponde a un índice de cero a tres, que indica si tiene acceso a electricidad, agua y desagüe.
- Índice de infraestructura: Toma valores de cero a tres, estimado mediante el material de los pisos (valor de uno si es de cemento), techos (uno si es de concreto armado) y paredes (uno si es de cemento).
- Mobiliario escolar: Es un índice que toma valores de cero a dos, que intenta medir los mínimos materiales necesarios para un correcto dictado de clases. En ese esquema, toma el valor de cero si es que carece de pizarras y de suficientes carpetas para el alumnado; uno, si no cuenta con una de esas características; y dos, si es que cuenta con los dos recursos mínimos necesario para la enseñanza. Estos últimos tres índices dan cuenta de las condiciones escolares en las que los niños estudian, las cuales afectan sus oportunidades de aprendizaje y, por ende, su rendimiento, como señalan algunos estudios (Fisher, 2000; Cuyvers et ál., 2011).

4.4 Estrategia empírica⁸

Según el modelo propuesto por Todd y Wolpin (2003), el logro de los niños depende de insumos de la familia y de la escuela. Así, T_{ija} representa el logro del niño i que vive en el hogar j a la edad a , $S_{ij}(a)$ es el vector de insumos de la familia hasta la edad, μ_{ij0} es el vector de insumos de la escuela, ϵ_{ija} es la habilidad innata y es el error de medición. De esta manera, la función es la siguiente:

$$T_{ija} = T_a[F_{ij}(a), S_{ij}(a), \mu_{ij0}, \epsilon_{ija}]$$

Modelar de manera adecuada el rendimiento o aprendizaje de los individuos es uno de los principales retos en el campo de la educación, dado que existe una gran cantidad de variables difíciles de observar y medir, como la habilidad innata de los niños, su motivación, la ayuda que les dan sus padres en sus tareas, entre otras. Glewwe (2002) menciona que, si bien algunas de estas variables pueden medirse, contar con una base de datos que incluya toda esta información es poco probable. Esta omisión de variables genera que existan sesgos en la estimación, es decir, endogeneidad. Así, el autor plantea que una de

8. Todos los análisis fueron hechos utilizando el *software* Stata 12.

las soluciones utilizadas en la literatura es usar los modelos de valor agregado, que son aquellos que tienen como dependiente el puntaje de una prueba e incluyen, como independiente, el puntaje de la prueba que fue tomada años atrás, es decir, el puntaje rezagado.

En este estudio, incluimos el puntaje del PPVT y de matemática, que fueron evaluaciones tomadas cuando el niño tenía entre siete y ocho años. El puntaje anterior o rezagado es de la prueba administrada cuando el niño tenía entre cuatro y cinco años; es decir, el modelo corrige y agrega el rendimiento en la infancia temprana hasta que inicia la escuela, que es aproximadamente a los seis años. Para obtener una estimación más precisa del efecto, se tomaron en cuenta a aquellos niños que no cambiaron de colegio entre la ronda 2 (2006) y la ronda 3 (2009). Como menciona Glewwe (2002), si la primera prueba fue aplicada de manera correcta, esta captura el efecto de las inversiones de los padres y del hogar. En ese sentido, el modelo de valor agregado soluciona parcialmente el problema de endogeneidad, puesto que no habría variables omitidas.

Con la finalidad de responder al primer objetivo, sobre si existen diferencias en el rendimiento producto de asistir a escuelas públicas o a privadas, usaremos un modelo de valor agregado, usando *cluster* a nivel de institución educativa para evitar los posibles problemas de correlaciones al haber niños agrupados en una misma escuela. Incluimos el puntaje del PPVT rezagado en el modelo y el puntaje del CDA para el caso de matemática.

$$PPVT_{ia} = \beta_0 + \beta_1 E_{privada} + X'_{ia}\alpha + Z'_{ia}\theta + \gamma PPVT_{i,a-1} + \eta_{ia} \dots (a)$$

Donde:

$PPVT_{ia}$	=	Puntaje en la prueba PPVT del niño i , a la edad a
$PPVT_{i,a-1}$	=	Puntaje en la prueba PPVT del niño i , a la edad $(a-1)$
β_1	=	Coefficiente entre el puntaje del PPVT y el tipo de gestión de la escuela
X'_{ia}	=	Insumos de la familia
Z'_{ia}	=	Insumos de la escuela
α	=	Vector de coeficientes entre el puntaje del PPVT y los insumos de la familia
θ	=	Vector de coeficientes entre el puntaje del PPVT y los insumos de la escuela
η_{ia}	=	Error

En el segundo modelo a estimar, controlaremos por una prueba administrada en la ronda 2 el CDA (*Child Development Assessment*⁹), que mide nociones cuantitativas básicas de los niños. El modelo a estimar será el siguiente:

9. Si bien las pruebas de matemática y el CDA no son iguales, el CDA es un indicador de habilidades básicas de matemáticas, que mide nociones de cantidad que tiene el niño; de esta manera, se constituye como una aproximación a las habilidades de matemática.

$$\text{Matemática}_{ia} = \beta_0 + \beta_1 I_{\text{Eprivada}} + X'_{ia}\alpha + Z'_{ia}\theta + \gamma \text{CDA}_{i,a-1} + \eta_{ia} \dots (b)$$

Donde:

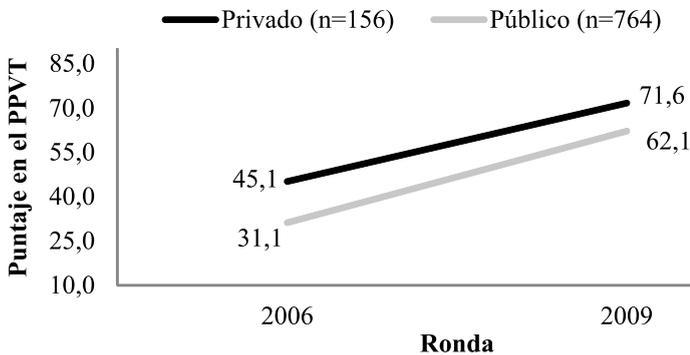
- PPVT_{ia} = Puntaje en la prueba PPVT del niño i, a la edad a
- CDA_{i,a-1} = Puntaje en la prueba del CDA del niño i a la edad (a-1)
- β₁ = Coeficiente entre el puntaje de matemática y el tipo de gestión de la escuela
- X'_{ia} = Insumos de la familia
- Z'_{ia} = Insumos de la escuela
- α = Vector de coeficientes entre el puntaje de matemática y los insumos de la familia
- θ = Vector de coeficientes entre el puntaje de matemática y los insumos de la escuela
- η_{ia} = Error

5. Resultados

5.1 Descriptivos

El puntaje en la prueba de Peabody (PPVT) es, en promedio, menor para los niños que asisten a escuelas públicas: como muestra la figura I, en el año 2006, el promedio en ese caso era de 31,1 puntos, mientras que los niños que asisten a escuelas privadas tenían un promedio de 45,1. Asimismo, 3 años después, la diferencia era de 9 puntos: 71,6 y 62,1 para los niños que asisten a públicas y privadas, respectivamente. Si bien la brecha se redujo cinco puntos, la brecha aún existe.

Figura I. Puntajes brutos en el PPVT en las dos rondas, según el tipo de gestión de la escuela



Las diferencias entre público y privado son significativas para el año 2006 y 2009.
Fuente: Niños del Milenio (2009)

Elaboración propia

La tabla II presenta las características principales de los alumnos de la muestra, según el tipo de gestión educativa. Los niños tienen prácticamente la misma edad y la misma proporción de hombres. El 96% de los alumnos de escuelas públicas tiene como lengua materna el castellano, mientras que todos los que asisten a escuelas privadas tienen como primera lengua el español. En promedio, los años de escolaridad de las madres de escuelas públicas es 8,4 (secundaria incompleta), mientras que los años de escolaridad en el privado es 11,8 (secundaria completa). Los niños con menos hermanos y más horas de dedicación al estudio asisten a escuelas privadas. La diferencia en el índice de bienestar es de 0,17 a favor de las instituciones educativas privadas.

Tabla II. Características individuales según el tipo de gestión de la escuela

VARIABLES	Público (n=763)	Privado (n=156)	Total (n=919)
Edad en meses	94,91	94,21	94,79
Hombre	0,49	0,50	0,50
Lengua materna castellano	0,96	1,00	0,97
Años de educación de la madre	8,41	11,78	8,99
Número de hermanos	1,73	1,11	1,62
Índice de bienestar	0,58	0,75	0,61
Horas de estudio fuera de la escuela	2,07	2,48	2,14
Edad a la que empezó la escuela	6,35	6,27	6,33

Fuente: Niños del Milenio (2009)

Elaboración propia

Con respecto a las características de la escuela, la tabla III muestra que la proporción de hombres en las escuelas públicas es de 31%, mientras que, en las escuelas privadas, es de 19%. Los índices de acceso a servicios básicos e infraestructura son más altos para las escuelas privadas, lo cual se traduce en mejor material de construcción, acceso a luz, agua y electricidad. Dado que el análisis se realiza en un contexto urbano, para ambas escuelas, el porcentaje de colegios polidocentes completos –es decir, un grado y un profesor por aula– es mayor al 90%. Finalmente, sobre el mobiliario escolar, en promedio, los colegios privados están mejor equipados que los públicos.

Tabla III. Características de la escuela según el tipo de gestión de la escuela

VARIABLES	Público (n=244)	Privado (n=112)	Total (n=357)
Proporción de profesores hombres	0,31	0,19	0,27
Acceso a servicios básicos	2,70	2,94	2,78
Índice de infraestructura	2,18	2,46	2,26
I.E. polidocente completa	0,92	0,91	0,92
Mobiliario escolar	1,45	1,97	1,62

Acceso a servicios básicos: Indica si la escuela tiene acceso a luz, agua y desagüe, tomando valores de 0 a 3. Índice de infraestructura: Indica si el material de la pared, techo y piso es de cemento, tomando valores de 0 a 3. Mobiliario escolar: Indica si la escuela tiene al menos los materiales mínimos como pizarra y carpetas, tomando valores de 0 a 2.

Fuente: Niños del Milenio (2009)

Elaboración propia

5.2 Asociación entre rendimiento y tipo de gestión escolar

Para responder al primer objetivo de la investigación, la tabla IV presenta los resultados de los modelos multivariados, que estiman el efecto que tiene asistir a una escuela privada sobre el rendimiento de los niños. Los coeficientes han sido estandarizados, es decir, presentados en desviaciones estándar con respecto a la variable dependiente. Los modelos siguen el orden presentado en las tablas IV y V con la finalidad de resaltar la ventaja de usar una base longitudinal que permite estimar modelos de valor agregado, en lugar de realizar un análisis de corte transversal, puesto que, si no se controlara por el puntaje previo, los resultados podrían conllevar a conclusiones incorrectas.

En cuanto al PPVT, el primer modelo plantea la asociación entre el tipo de escuela y el puntaje en vocabulario de los niños; el coeficiente muestra que el asistir a una escuela privada aumenta el PPVT en 0,28 desviaciones estándar. Dado que este resultado puede deberse a otras características, incluimos otras variables que moderarán el efecto del tipo de gestión educativa. El modelo 2 incluye las características individuales y de la familia¹⁰: el asistir a una escuela privada aún es positivo y significativo; sin embargo, la magnitud del efecto disminuye. El modelo 3 añade las características de la escuela¹¹, que modera el efecto del tipo de escuela, pero sigue siendo significativo.

10. Entre estas características, se encuentran edad en meses, sexo, lengua materna, años de educación de la madre, número de hermanos, índice de bienestar, horas de estudio fuera de la escuela y edad a la que empezó la escuela.

11. Estas características corresponden a proporción de profesores hombres en la escuela, acceso a servicios básicos, índice de infraestructura, polidocente completa y mobiliario escolar.

El último modelo es el de valor agregado e incluye el puntaje previo en el PPVT, que controla por todas las inversiones hechas hasta esa edad. Las variables que tienen un efecto significativo en el modelo son el género -10% a favor de los hombres– y los años de educación de la madre -10% , puesto que un año más de educación puede incrementar el puntaje del PPVT en 0,27 desviaciones–. El índice de bienestar es significativo al 10% y, como muestra la literatura, su relación con el rendimiento es positiva (ver anexo I). El número de hermanos tiene una relación negativa con el rendimiento del niño. La proporción de profesores hombres en la escuela tiene una relación negativa, lo cual está alineado con estudios previos que encuentran resultados similares. Finalmente, los resultados muestran que el tipo de gestión no tiene un efecto significativo sobre el vocabulario receptivo del niño, lo cual puede deberse al tipo de prueba que se está analizando. La prueba del Peabody mide el vocabulario y su administración solo requiere que el niño señale una figura; en ese sentido, no evalúa competencias relacionadas a la lectura, reflexión, entre otras. De la misma manera, dado que es un modelo de valor agregado, el incremento del vocabulario se puede dar en contextos que no estén asociados necesariamente a la escuela, puesto que en el día a día el lenguaje de los niños puede mejorar a partir de las prácticas en el hogar, las actividades que realiza el niño fuera de la escuela, entre otras.

Con respecto a matemática, la primera columna de la tabla V presenta el modelo bivariado, en el cual el efecto del tipo de gestión educativa sobre el rendimiento es de 0,26 desviaciones estándar. El modelo 2 incluye las características de la familia; si bien estas reducen la magnitud del efecto del tipo de escuela, este último sigue siendo positivo y significativo. El tercer modelo añade las características de la escuela. Finalmente, en el último modelo, las características significativas son la edad, el sexo (a favor de los hombres), la educación de la madre, el índice de bienestar, las horas de estudio fuera de la escuela, la edad a la que empezó la escuela –aspecto que tiene un signo negativo, puesto que, mientras mayor sea la edad, mayor será el atraso escolar– y la proporción de profesores hombres en la escuela –que, también, es significativo y negativo– (ver anexo II).

La variable de interés en el modelo, a diferencia del PPVT, permanece significativa, aun luego de controlar por el puntaje previo en matemática con un coeficiente de 0,12 desviaciones estándar, el cual es considerado como un efecto leve según la literatura (Sapelli y Vial, 2002). Esto puede deberse a que el rendimiento de matemática está más orientado por la currícula escolar; es decir, depende en gran medida de características de la escuela. Como señalan algunos estudios, el nivel de profundidad con el que se trabaja el conocimiento matemático en la escuela está altamente asociado a los buenos resultados de los estudiantes (Cueto, Ramírez, León y Pain, 2003; Cueto, Ramírez, León y Guerrero, 2004). A diferencia del rendimiento en la prueba de vocabulario, el rendimiento en matemática se encuentra más ligado a la escuela y a los procesos pedagógicos dentro de ella.

Tabla IV. Efecto de asistir a una escuela privada sobre el rendimiento de los niños (Coeficientes estandarizados)

	PPVT			
	M1	M2	M3	M4
Asiste a una I.E. privada	0,25 *** (1,438)	0,16 *** (1,213)	0,12 *** (1,267)	0,03 (1,129)
Puntaje previo en el PPVT (2006)				0,51 *** (0,033)
Características de la familia	No	Sí	Sí	Sí
Características de la escuela	No	No	Sí	Sí
Observaciones	919	919	919	919
R ²	0,064	0,274	0,286	0,440
	Matemática			
	M1	M2	M3	M4
Asiste a una I.E. privada	0,26 *** (0,448)	0,18 *** (0,423)	0,14 *** (0,455)	0,12 ** (0,456)
Puntaje previo en el CDA (2006)				0,12 *** (0,075)
Características de la familia	No	Sí	Sí	Sí
Características de la escuela	No	No	Sí	Sí
Observaciones	919	919	919	919
R ²	0,065	0,237	0,252	0,266

*** p<0,001, **p<0,01, *p<0,05, +p<0,10

Nota: Los coeficientes están estandarizados para observar la importancia relativa de cada variable con respecto a la dependiente. Los errores estándar entre paréntesis están ajustados por posibles correlaciones entre alumnos que asisten a la misma escuela.

Fuente: Elaboración propia

5.3 ¿Qué factores explican estas diferencias en el rendimiento?

Para responder el segundo objetivo, descomponemos la brecha de rendimiento para entender qué factores –de la escuela o de la familia– explican en mayor proporción estas diferencias. La tabla V muestra qué porcentaje de la varianza es explicada por el conjunto de características. En los primeros modelos, se observa que las variables de la familia explican la tercera parte de la diferencia en el rendimiento de asistir a una escuela privada o pública y las características

de la escuela explican en un 16%. Sin embargo, al incluir el valor del rezago, los porcentajes cambian de manera drástica, puesto que este valor controla por todas las inversiones previas en la primera infancia, lo cual explica el 63% de las diferencias. Las variables asociadas al niño y la familia explican el 16%; y las asociadas a la escuela, el 8%.

Tabla V. Descomposición de la brecha del PPVT

	Descomposición de la brecha							
	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4	
Descomposición de brecha	β	%	β	%	β	%	β	%
Sin explicar	9,58	100,0%	5,99	62,5%	4,71	49,1%	1,21	12,6%
Características del niño y de la familia	-	-	3,59	37,5%	3,38	35,3%	1,55	16,2%
Características de la escuela	-	-	-	-	1,49	15,5%	0,80	8,3%
Puntaje previo PPVT	-	-	-	-	-	-	6,06	63,2%

Fuente: Niños del Milenio (2009)

Elaboración propia

La tabla VI presenta el mismo análisis, pero, para el caso de matemática. Como se observa, los resultados confirman lo hallado previamente; es decir, las variables de la escuela están más asociadas al rendimiento en matemática que al vocabulario del niño, lo cual explica el 18% de las diferencias. Como se mencionó, el desempeño en matemática depende del colegio y de los procesos pedagógicos que se siguen en esta; no obstante, por limitaciones de la base, no se cuenta con información acerca de estos procesos, por lo que casi la mitad de la brecha no puede explicarse en el modelo.

Tabla VI. Descomposición de la brecha de matemática

	Descomposición de la brecha							
	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4	
Descomposición de brecha	β	%	β	%	β	%	β	%
Sin explicar	3,05	100,0%	2,17	71,2%	1,64	53,8%	1,47	48,2%
Características del niño y de la familia	-	-	0,88	28,9%	0,80	26,2%	0,74	24,3%
Características de la escuela	-	-	-	-	0,61	20,0%	0,55	18,0%
Puntaje previo CDA	-	-	-	-	-	-	0,29	9,5%

Fuente: Niños del Milenio (2009)

Elaboración propia

Conclusiones y recomendaciones

Uno de los principales objetivos del país, en cuanto a educación se refiere, es garantizar el acceso a la educación y que esta sea de buena calidad. Se podría decir que el primero de estos objetivos se está alcanzado; sin embargo, si bien la calidad educativa –en términos de rendimiento de los niños– ha aumentado en los últimos años, aún queda un espacio por mejorar. Esta investigación se basa en el análisis de uno de los factores asociados al rendimiento, el tipo de gestión de la escuela, pública o privada.

Los resultados muestran que, en el modelo bivariado, la relación entre el rendimiento y el tipo de gestión es significativa y a favor de los alumnos de escuelas privadas. No obstante, al incluir como control el puntaje previo del niño, el asistir a una escuela privada ya no afecta el vocabulario receptivo (PPVT), aunque sí influye en el rendimiento en matemática (0,12 SD, $p < 0,05$). Esto puede ser consecuencia de la naturaleza de la prueba que se aplica: el rendimiento en la prueba de vocabulario no depende exclusivamente de la escuela, sino que abarca contenidos que pueden aprenderse en el día a día de los niños mediante la interacción con la familia o sus pares. Para el caso de matemática, el mejorar su rendimiento depende en mayor medida del currículo implementado en las escuelas. Debido a esto, se encontró que las variables asociadas a la institución educativa explican en mayor proporción las diferencias en matemática (18%) que las diferencias en el PPVT (8%). En ese marco, una de las fortalezas de este estudio es que no solo llena un vacío en la literatura acerca de la asociación del tipo de gestión escolar y el rendimiento, sino que –al hacer uso de una base longitudinal– se puede controlar por puntajes previos del niño, a diferencia de los estudios de corte transversal, que no cuentan con información acerca del pasado.

Cabe resaltar que, dado que el estudio Niños del Milenio es pro pobre, se excluyó de su marco muestral al 5% de los distritos más ricos de país; debido a ello, la muestra de escuelas privadas se encuentra subestimada, y la brecha entre los que asisten a una escuela pública o privada podría ser mayor. Asimismo, si bien se cuenta con información acerca de la escuela, una limitación del modelo es que no se incluyó ninguna variable vinculada a procesos educativos. Por ejemplo, en el caso de matemática, el 48% de la brecha no se pudo explicar, lo cual podría deberse a la omisión de estas variables que son claves para el aprendizaje en matemática. Cueto, León, Sorto y Miranda (s.f. b), y Guadalupe, León y Cueto (2013) muestran que, aunque la educación de los docentes es relevante en el aprendizaje de los estudiantes, el conocimiento pedagógico de los profesores es un factor clave en la enseñanza de matemática en las aulas. Con respecto a la metodología, si bien el problema de endogeneidad solo ha sido corregido de manera parcial mediante el uso de un modelo de valor agregado, otros métodos de estimación que controlan el sesgo de selección han mostrado que el efecto de asistir a una escuela privada continúa siendo positivo y significativo (Valdivia, 2003).

De acuerdo con los resultados encontrados, son los factores asociados al individuo y sus familias los que explican en mayor medida las diferencias en el rendimiento; no obstante, aun cuando los factores escolares explican en menor proporción estas diferencias, igual, se genera un espacio en el cual la política educativa puede actuar. En términos de recomendación de política, es necesario cerrar las brechas de insumos entre las escuelas. Los resultados muestran que las privadas cuentan con mejores servicios y ambientes que las públicas, lo cual refuerza las inequidades, puesto que son los estudiantes con menos recursos los que suelen asistir a estas escuelas y, finalmente, quienes obtienen promedios más bajos, a partir de lo cual se forma un círculo de inequidades (Cueto, León y Miranda, 2015). Por otro lado, si bien los niveles de rendimiento han progresado de manera positiva, los resultados de las escuelas privadas han disminuido: las cifras nacionales del año 2014 muestran que, en matemática, prácticamente no hay diferencias entre ambos tipos de gestión escolar. Ante esta situación, se hace necesario mayor control y regulación de la educación privada por parte del Estado. También, se encontró que gran parte de la brecha en matemática no se puede explicar, lo cual es posible que responda a la limitación de las variables asociadas a procesos, es decir, lo que realmente hacen los docentes en el aula. Frente a este escenario, es importante continuar con el soporte pedagógico brindado a los docentes, quienes juegan un rol relevante en la enseñanza.

En términos de investigación en educación, se sugiere continuar esta línea de investigación, en la que se puedan incluir variables de procesos educativos que permitan ver el efecto de la labor pedagógica que se realiza en el aula de clase y, por ende, en las escuelas. Asimismo, es relevante elaborar estudios que diferencien el efecto de asistir a una escuela privada según la calidad de esta, puesto que se sabe que, hoy en día, la heterogeneidad de las escuelas privadas es cada vez mayor. Finalmente, es relevante mejorar las escuelas públicas del país con miras a brindar las mismas oportunidades educativas a todos los estudiantes, de forma tal que se pueda cerrar las brechas de rendimiento, y brindarles las mismas oportunidades a futuro a todos los niños y niñas del país.

Nota biográfica

ALEJANDRA MIRANDA es magíster en Economía por la Pontificia Universidad Católica del Perú y bachiller en Economía por la misma casa de estudios. Se desempeña como investigadora asistente del área de Educación y Aprendizajes en Grade. Sus principales áreas de interés son educación y equidad, desarrollo económico y evaluación de impacto.

Referencias

- Behrman, J. y Duc, L. T. (2014). Early-childhood growth faltering, post-infancy recovery and educational outcomes in late childhood: Evidence from Vietnam (GCC Working Paper Series, GCC 14-04).
- Chávez, J. C. (2001). *Determinación de los factores explicativos de los resultados escolares de la educación primaria en el Perú* (tesis para optar el grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Chudgar, A. y Sankar, V. (2008). The relationship between teacher gender and student achievement: Evidence from five Indian states. *Compare*, 38(5), 627-642.
- Coleman, J. S., Hoffer, T. B. y Kilgore, S. (1982). *High school achievement: Public, catholic, and other private schools compared*. New York: Basic Books.
- Cuenca, R. (2013). La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 5, 73-98
- Cueto, S. (2011). *Hábitos, estrategias y rendimiento en comprensión de lectura en PISA 2009* (Documento de trabajo). Grade, Lima.
- Cueto, S., León, J. y Miranda, A. (2015) Peru: Impact of socioeconomic gaps in educational outcomes. En S. Schwartzman, *Education in South America* (385-404). Londres: Bloomsbury.
- Cueto, S., León, J., Miranda, A. y Vásquez, M. (s.f. a). *Education trajectories: From early childhood to early adulthood in Peru* (documento no publicado). Young Lives, Oxford University, Oxford.
- Cueto, S., León, J., Sorto, A. y Miranda, A. (s.f. b). *Teachers pedagogical content knowledge and mathematics achievement of students in Peru* (documento no publicado). Grade, Lima.
- Cueto, S., Ramírez, C., León, J. J. y Pain, O. (2003). *Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática en una muestra de estudiantes de sexto grado de primaria de Lima* (Documento de trabajo N° 43). Grade, Lima.
- Cueto, S., Ramírez, C., León, J. y Guerrero, G. (2004). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de los estudiantes de tercer y cuarto grados de primaria en Lima y Ayacucho. En M. Benavides (Ed.), *Educación, procesos pedagógicos y equidad* (15-68). Lima: Grade.
- Cuyvers, K., De Weerd, G., Dupont, S., Mols, S. y Nuytten, C. (2011). *Well-being at school: Does infrastructure matter?* (Working/Policy Paper). CELE Exchange 2011/10. OECD, París.
- Escardíbul, J. O. y Mora, T. (2013). Teacher gender and student performance in mathematics. Evidence from Catalonia (Spain). *Journal of Education and Training Studies*, 1(1), 39-46.

- Escobal, J. y Flores, E. (2008). *An assessment of the Young Lives sampling approach in Peru* (Young Lives Technical Note No. 3). University of Oxford, Oxford.
- Fisher, K. (2000). *Building better outcomes. The impact of school infrastructure on student outcomes and behavior. Schools issues digest*. Department of Education, Training and Youth Affairs, Australian Government, Sydney.
- Glewwe, P. (2002). Schools and skills in developing countries: Education Policies and socioeconomic outcomes. *Journal of Economic Literature*, 40(2), 436-482.
- Guadalupe, C., León, J. y Cueto, S. (2013). *Charting progress in learning outcomes in Peru using National Assessments* (Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2013/4). Unesco, Lima.
- Guerrero, G., León, J., Rosales, E., Zapata, M., Freire, S., Saldarriaga, V. y Cueto, S. (2012). *Young Lives school survey in Peru: Design and initial findings. Young Lives* (Working Paper N° 92). University of Oxford, Oxford.
- Jiménez, E., Lockheed M. E. y Paqueo, V. (1991). The relative efficiency of private and public schools in developing countries. *The World Bank Research Observer*, 6(2), 205-218.
- Learning Metrics Task Force LMTF (2013). *Toward universal learning: Recommendations from the Learning Metrics Task Force*. Montreal y Washington, D. C.: Unesco, Institute for Statistics and Center for Universal Education at the Brookings Institution.
- León, J., Díaz, J., Benavides, M. (2015). *Una mirada a la educación privada en el Perú y sus efectos en el rendimiento de los estudiantes peruanos* (versión preliminar). Lima: Banco Interamericano de Desarrollo.
- McEwan, P. (2001). The effectiveness of public, catholic and non religious private school in Chile's voucher system. *Education Economics*, 9(2), 103-128.
- Miranda, A. (2015). *La asociación entre el tipo de gestión escolar y el aprendizaje de los estudiantes en el Perú: Magnitud y moderadores de su efecto* (Tesis de maestría sin publicar). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Mizala, A., Romaguera, P. y Reinaga, T. (1999). *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia* (Documento de trabajo n° 61). Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2000). *School performance and choice. The Chilean experience*. Santiago de Chile: Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.
- Montero, C. y Cuenca, R. (2008). *Sobre notas y aprendizajes escolares: Opiniones y demandas de la población en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

- OECD (2013). *PISA 2012 results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. París: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264208780-en
- Psacharopolus, G. (1986). Public vs. private schools in developing countries: Evidence from Colombia and Tanzania. *International Journal of Educational Developmen*, 7(1), 59-67.
- Rydeen, J. (2009). Test case: Do new schools mean improved test scores? *American School & University*, 81(13). New York: Penton Media Inc. y American School & University.
- Sapelli, C. y Vial, B. (2002). The performance of private and public schools in the Chilean voucher system. *Cuadernos de Economía, Latin American Journal of Economics*, 39(118), 423-454.
- Schneider, M. (2002). *Do school facilities affect academic outcomes?* Washington, D.C.: National Clearinghouse for Educational Facilities. Recuperado de <http://www.edfacilities.org/pubs/outcomes.pdf>
- Todd, P., y Wolpin, K. (2003). On the specification and estimation of the production function for cognitive achievement. *The Economic Journal*, 113, 3-33.
- Tooley, J. y Dixon, P. (2003). *Private schools for the poor: A case study from India*. Reading, UK: Centre for British Teachers.
- Tooley, J., Dixon, P., y Gomathi, S. V. (2007). Private schools and the millennium development goal of universal primary education: A census and comparative survey in Hyderabad, India. *Oxford Review of Education*, 539-560.
- Unesco (2014). *Primera entrega de resultados Terce – Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: Orealc/Unesco Santiago.
- Unidad de Estadística Educativa – Escale (s.f.). *Escale. Estadística de la Calidad Educativa*. Recuperado de www.escale.minedu.gob.pe
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes y Grupo de Análisis para el desarrollo (2000). Resultados de las pruebas de Matemáticas y Lenguaje. ¿Qué aprendimos a partir de la evaluación Crecer 1998? *Boletín* 5/6. Lima: Ministerio de Educación.
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2004). *Factores asociados al rendimiento estudiantil. Resultados de la Evaluación Nacional 2001* (Documento de trabajo n° 9). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación, Lima.
- _____. (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe descriptivo de resultados* (Documento de Trabajo 12). Ministerio de Educación, Lima.
- _____. (2015). Resultados Generales 2007-2014. *Oficina de Medición de la Calidad Educativa – Ministerio de Educación*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe>

- Valdivia, P. (2003). *El efecto de la escuela privada sobre el rendimiento estudiantil* (tesis de Maestría). Instituto de Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile. Recuperado de http://www.economia.puc.cl/docs/tesis_pvaldivia.pdf
- Wu, K. B. (2009). *Peru: Education at a crossroads: Challenges and opportunities for the 21st century*. Washington D.C.: Banco Mundial.

Anexos: Resultados de los modelos estimados

Anexo I. Modelo multivariado del efecto del tipo de gestión educativa en el PPVT

	PPVT			
	M1	M2	M3	M4
Puntaje previo en PPPVT (2006)				0,431 *** (0,033)
Asiste a una I. E. privada	9,584 *** (1,438)	5,990 *** (1,213)	4,706 *** (1,267)	1,213 (1,129)
Edad en meses		0,363 *** (0,083)	0,353 *** (0,085)	0,0591 (0,085)
Sexo (hombre)		1,888 * (0,821)	2,046 * (0,812)	1,251 + (0,707)
Lengua materna castellano		1,914 (2,298)	0,849 (2,354)	1,461 (2,187)
Años de educación de la madre		0,766 *** (0,118)	0,735 *** (0,114)	0,277 * (0,112)
Número de hermanos		-0,980 ** (0,344)	-0,911 ** (0,344)	-0,556 + (0,300)
Índice de bienestar		19,82 *** (3408)	17,37 *** (3,462)	5,340 + (2,748)
Horas de estudio fuera de la escuela		1,173 ** (0,421)	1,097 ** (0,420)	0,473 (0,389)
Edad a la que empezó la escuela		-1,335 (0,831)	-1,383 + (0,811)	-0,811 (0,764)
Proporción de prof. hombres en la I.E.			-8,013 ** (2,847)	-4,601 + (2,562)
Acceso a servicios básicos			0,503 (1,246)	0,651 (1,122)
Índice de infraestructura			-0,339 (0,942)	-0,909 (0,856)
I.E. polidocente completa			1,463 (2,187)	0,231 (2,007)
Mobiliaria Escolar			0,724 (0,784)	0,436 (0,742)
Constante	62,05 *** (0,983)	26,13 * (10,65)	28,11 * (11,48)	44,60 *** (10,70)
Observaciones	919	919	919	919
R ²	0,064	0,274	0,286	0,440

Errores estándar entre paréntesis

*** p<0,001; ** p<0,01; * p<0,05, + p<0,1

Anexo II. Modelo multivariado del efecto del tipo de gestión educativa en Matemática

	Matemática			
	M1	M2	M3	M4
Puntaje previo en CDA (2006)				0,285 *** (0,075)
Asiste a una I. E. privada	3,049 *** (0,448)	2,164 *** (0,423)	1,638 *** (0,455)	1,468 ** (0,456)
Edad en meses		0,185 *** (0,036)	0,185 *** (0,035)	0,164 *** (0,037)
Sexo (hombre)		0,551 + (0,293)	0,609 * (0,291)	0,590 * (0,291)
Lengua materna castellano		-0,006 (0,968)	-0,487 (0,972)	-0,506 (0,957)
Años de educación de la madre		0,219 *** (0,045)	0,208 *** (0,044)	0,193 *** (0,044)
Número de hermanos		-0,0804 (0,115)	-0,0576 (0,113)	-0,0341 (0,111)
Índice de bienestar		4,304 *** (0,940)	3,328 *** (0,959)	2,746 ** (0,984)
Horas de estudio fuera de la escuela		0,282 * (0,133)	0,252 + (0,129)	0,238 + (0,127)
Edad a la que empezó la escuela		-1,353 *** (0,265)	-1,356 *** (0,268)	-1,326 *** (0,264)
Proporción de prof. hombres en la I.E.			-2,391 * (1,069)	-2,223 * (1,068)
Acceso a servicios básicos			0,273 (0,301)	0,281 (0,302)
Índice de Infraestructura			0,007 (0,291)	-0,029 (0,291)
I.E. polidocente completa			0,461 (0,569)	0,484 (0,559)
Mobiliaria Escolar			0,377 (0,231)	0,327 (0,228)
Constante	12,350 *** (0,276)	0,802 (3,875)	0,477 (4,034)	0,050 (3,970)
Observaciones	919	919	919	919
R ²	0,065	0,237	0,252	0,266

Errores estándar entre paréntesis

*** p<0,001; ** p<0,01; * p<0,05, + p<0,1

RESEÑA

Wyman, L. T., McCarty, T. L.
y Nicholas S. E. (Eds.) (2014).
*Indigenous youth and multilingualism:
Language identity, ideology, and practice
in dynamic cultural worlds.*
New York: Routledge

Frances Kvietok Dueñas
Universidad de Pennsylvania
fkvietok@gse.upenn.edu

Leisy T. Wyman, Teresa L. McCarty y Sheilah E. Nicholas (2014) nos presentan un volumen editado que brinda una manera prometedora de entender las prácticas e ideologías lingüísticas de jóvenes indígenas en contextos de desplazamiento, y revitalización lingüística y cultural en Norteamérica. La fortaleza de las múltiples contribuciones reside en su habilidad de ofrecer análisis críticos y detallados sobre las ecologías lingüísticas multilingües, y los procesos de pérdida lingüística que caracterizan el entorno donde crecen los jóvenes indígenas. Asimismo, se constituye como un aporte su habilidad de resaltar actitudes, prácticas e iniciativas lideradas por jóvenes que buscan contrarrestar estos procesos de maneras creativas. Las editoras proponen una orientación «anti-hegemónica, humanizadora y orientada hacia la praxis» (2014, p. xv) como hilo unificador de los nueve capítulos y tres comentarios que componen la colección. Los autores de estos capítulos, indígenas y no indígenas, comparan sus investigaciones en y con comunidades y jóvenes navajo, hopi, o'odham, yu'p'ik, nahuatl, apache, pueblo, inuit y arikara; en estos estudios, ofrecen una valiosa selección de casos etnográficos para los lectores. Los tres comentarios, escritos por investigadores de amplia experiencia, conectan los aportes de los capítulos con la experiencia de la revitalización del idioma hawaiano (Wilson y Kamanā), los enmarcan dentro de procesos históricos de desplazamiento lingüístico en Norteamérica (Charles), y los vinculan con maneras contemporáneas de teorizar la educación bilingüe y el estudio del multilingüismo (García).

Dos objetivos guían esta colección: iluminar las experiencias y perspectivas de la juventud indígena –posicionada como agente principal para asegurar el futuro de las lenguas indígenas–, así como también influir en iniciativas y proyectos comunitarios de revitalización lingüística. Dada esta visión, la colección es de gran interés no solo para investigadores en las áreas de estudios indígenas, antropología educativa y lingüística, sociolingüística, y planificación y políticas lingüísticas, sino también para educadores, activistas y miembros de comunidades indígenas involucrados en procesos de recuperación y reclamación lingüística. El primer capítulo sirve como una introducción a la colección, en la cual las editoras sitúan a los lectores, teórica y metodológicamente, dentro de las múltiples conversaciones que se llevan a cabo en el volumen. Resaltan los siguientes temas, que son profundizados en los capítulos posteriores: los contextos sociolingüísticos y las corrientes ideológicas contradictorias que las nuevas generaciones enfrentan; las características de los discursos de autenticidad en términos de identidad, lengua y cultura, y sus efectos en los jóvenes; las diferentes maneras en que los jóvenes ejercen su activismo lingüístico tomando en cuenta oportunidades y desafíos; y, finalmente, consideraciones sobre metodologías críticas y humanizadoras.

Partiendo de la premisa de que los jóvenes están interesados en hablar, usar, aprender y valorar sus lenguas indígenas, varios capítulos resaltan los escenarios desafiantes en los que estos tienen que negociar día a día. Los autores nos presentan comunidades indígenas que están atravesando procesos –algunas veces acelerados (Wyman)– de desplazamiento lingüístico de lenguas

indígenas hacia una lengua dominante, mayormente al inglés y también al castellano (Messing). Estos procesos son complejos, con raíces en los legados de las escuelas-internados coloniales (Charles), genocidio cultural (Kroupa), racismo lingüístico (Messing), políticas lingüísticas opresoras y múltiples ideologías lingüísticas que minusvaloran el rol de las lenguas indígenas en diversos espacios y funciones (Lee). McCarty et ál. resaltan la complejidad de las ecologías lingüísticas en muchas comunidades nativas de los Estados Unidos en la actualidad, donde pueden llegar a coexistir diversas lenguas indígenas con variedades del inglés y, también, del castellano.

Wyman describe cómo jóvenes indígenas cuentan con repertorios lingüísticos complejos y con diversas trayectorias de socialización lingüística, dependiendo de la edad, grupo de pares y familias a las que pertenecen. Varios autores rechazan clasificar fácilmente a jóvenes indígenas como «hablantes» o «no hablantes» de sus lenguas; más bien, buscan iluminar los múltiples recursos lingüísticos y simbólicos que usan para comunicarse e identificarse con sus lenguas y culturas (McCarty et ál., Wyman, García). Los capítulos también demuestran el pensamiento crítico de los jóvenes en torno a las escuelas, pues son conscientes del rol histórico de estas como espacios de asimilación lingüística y cultural, del acceso limitado que brindan en la actualidad para aprender sus lenguas (Kroupa, Tulloch), y de su incapacidad para ofrecerles una educación culturalmente relevante y afectivamente positiva (Lee). Aun así, los jóvenes indígenas reconocen y reclaman el potencial de la escuela como espacio para apoyar esfuerzos de revitalización lingüística comunitaria.

Asimismo, los capítulos enfatizan de manera convincente las corrientes ideológicas que pueblan estos espacios multilingües. En la mayoría de casos, destacan las diferencias intergeneracionales con respecto a cómo adultos y jóvenes interpretan la manera en que las generaciones jóvenes dan significado, y se relacionan con sus lenguas y culturas indígenas. Nicholas describe cómo adultos hopis describen a los jóvenes como inmaduros o no suficientemente hopis por no participar en prácticas culturales de la forma en que ellos lo consideran adecuado. Wyman resalta cómo adultos yup'ik explican la causa de procesos de desplazamiento lingüístico con el argumento de que los jóvenes ya no quieren hablar el idioma o quieren actuar como los blancos. En ambos casos, Wyman y Nicholas demuestran que los procesos de desplazamiento lingüístico tienen raíces más complejas que van más allá de las decisiones individuales de los jóvenes; de igual modo, evidencian que los jóvenes no solo quieren hablar la lengua dominante, sino también apuntan a aprender y usar sus lenguas, participar en prácticas locales, desarrollar relaciones intergeneracionales y aprender sobre conocimientos locales. Los mensajes mixtos a los que están expuestos los jóvenes muchas veces tienen el efecto de generarles inseguridades lingüísticas. A través de sus testimonios, jóvenes yup'ik, inuit, navajo y pueblo expresan el miedo a equivocarse, y a ser ridiculizados por adultos y ancianos a la hora de comunicarse en sus lenguas indígenas; asimismo, admiten sentir vergüenza de no poder hablar sus lenguas indígenas de las maneras que quisieran (Wyman,

Tulloch, Lee). McCarty et ál. también indican cómo estos sentimientos de inseguridad lingüística causan que los jóvenes «escondan» sus habilidades receptoras y productivas en lenguas indígenas.

En relación con ello, los capítulos recalcan cómo los discursos de autenticidad –basados en dicotomías que buscan definir qué constituye ser, actuar, hablar o actuar como miembro de comunidades indígenas– han causado mucho daño en los jóvenes indígenas. Lee describe cómo los jóvenes regularmente reciben mensajes que posicionan el éxito económico y académico asociado con el inglés como incompatible con mantener un idioma nativo o prácticas culturales. Messing, por su parte, detalla actitudes de purismo lingüístico en torno al idioma nahuatl, que rechazan elementos sincréticos con origen en el castellano y causan tensiones en las nuevas generaciones de hablantes. En sus contribuciones, O'Connor y Brown, Wilson y Kamanā, y Messing argumentan cómo las dicotomías que posicionan lo local versus lo global, las lenguas indígenas versus el inglés o castellano, lo tradicional versus lo moderno perjudican las metas de reclamación lingüística y libre determinación de varias comunidades.

Al mismo tiempo, los capítulos resaltan las diferentes maneras en que generaciones jóvenes navegan, resisten y se enfrentan a mensajes ambivalentes, ideologías excluyentes y dicotomías que los perjudican. Wyman introduce el concepto de «*linguistic survivance*», que engloba una orientación de resistencia y sobrevivencia, y nos invita a pensar en las maneras en que los jóvenes buscan conectarse con sistemas de conocimiento local, expresar sus identidades indígenas y ejercer su libre determinación a través de diversas prácticas comunicativas (2014, p. 94). Wyman resalta cómo los jóvenes yup'ik logran negociar conexiones con miembros de su comunidad y sistemas de conocimiento local, específicamente a través de prácticas de translenguando –o *translanguaging*– (García) y participación en actividades de subsistencia local, como la caza de focas.

Los capítulos de esta colección destacan la hibridez que caracteriza las prácticas de activismo lingüístico y las diferentes maneras en que los jóvenes crean oportunidades para aprender y usar sus lenguas indígenas. Kroupa narra cómo jóvenes rees combinan su involucramiento en prácticas comunitarias tradicionales con actividades que buscan resaltar el rol de la lengua arikara para textear, y del ree-glish (una mezcla de arikara e inglés) como puente para expandir el uso del arikara. Por su parte, O'Connor y Brown abordan cómo Jay, un joven rapero navajo, negocia los discursos de autenticidad que lo rodean mediante el *hip hop*. A través de este medio, Jay desafía clasificaciones esencialistas acerca de cómo debe sonar el *hip hop* «indígena» o qué constituye un género indígena, así como dicotomías falsas que rechazan la posibilidad de ser parte de la cultura navajo y también del ejército estadounidense. De manera similar a este caso, otros capítulos describen la manera como los jóvenes se involucran en instancias de activismo lingüístico que toman lugar en diversos espacios, en eventos internacionales y regionales (Tulloch), en programas de verano (Kroupa) y dentro de sus propias familias (Lee). En ese marco, cabe

recalcar la importancia de las relaciones intergeneracionales para apoyar a los jóvenes a reclamar y renegociar sus identidades indígenas. Tulloch describe cómo jóvenes inuit, guiados por la motivación de crear espacios donde ellos mismos puedan aprender su lengua, han desarrollado lazos para aprender con y de ancianos y adultos de su comunidad, en espacios en los que predomina la paciencia y no se les juzga.

Para finalizar, este volumen es prometedor pues, también, considera el rol de la investigación como proceso humanizador y su potencial para apoyar a proyectos de revitalización lingüística de interés comunitario. Los autores nos invitan a reflexionar sobre cómo nuestra práctica puede estar influida por principios de respeto, responsabilidad y reciprocidad con nuestros participantes. No solo plantean el uso de paradigmas críticos que rechacen explicaciones simplistas de procesos complejos, sino también la necesidad de desarrollar proyectos longitudinales y cultivar relaciones con nuestros participantes (Nicholas), influenciar de manera directa proyectos comunitarios y escolares (Wyman), repensar el rol de miembros de las comunidades en los diferentes procesos de investigación (McCarty et ál.), y utilizar diferentes medios para dar voz a las narrativas de los jóvenes (Lee, O'Connor y Brown).

Para los jóvenes norteamericanos –que aparecen en esta colección–, reclamar sus lenguas indígenas y negociar identidades indígenas no son procesos fáciles ni simples, aunque sí de gran interés y que realizan con pasión. Como educadores e investigadores, este volumen nos inspira a prestar atención y a escuchar atentamente los sueños, tensiones, desafíos y preguntas de jóvenes indígenas en nuestros países con miras a desarrollar proyectos investigativos que den a conocer sus experiencias, y que –al mismo tiempo– influyan en políticas, pedagogías escolares y prácticas comunitarias de revitalización lingüística que son cada vez más reclamadas y lideradas por pueblos indígenas.

RESEÑA

Creswell, J.W. (2014).
*Research Design. Qualitative, quantitative
and mixed methods approaches*
(4a ed.). Thousands Oaks, CA: Sage.

Martín Garro

Universidad Peruana Cayetano Heredia
mgarros@gmail.com

John W. Creswell es uno de los más entusiastas promotores de los métodos mixtos (*mixed methods*) en Norteamérica. Profesor de Psicología Educacional en la University of Nebraska (Lincoln, EE.UU.), desde inicio de los 80, ha venido trabajando, al menos desde 1994, en la promoción de los métodos mixtos en la investigación, específicamente, en la investigación educativa. Ha trabajado también con Abbas Tashakkori, Charles Teddlie y Vicki Plano Clark, con quienes ha llevado adelante la clarificación y la mejora de los métodos mixtos (prueba de ello son los *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* de los años 2003 y 2010). Además, Creswell ha sido fundador y coeditor de la *Revista de Investigación en Métodos Mixtos (Journal of Mixed Methods Research*, una publicación de Sage Journals), la cual viene apareciendo desde 2007 a razón de cuatro números por año. Recientemente, ha sido elegido presidente de la *Mixed Methods International Research Association* para el periodo 2014-2015.

El libro que reseñamos ha llegado ya a su cuarta edición. En su primera edición (1994), se denominaba solamente *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Desde la segunda edición (2003), adopta el título definitivo de *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, el cual se mantendrá en la tercera (2009) y en la presente edición (2014). Con respecto a los capítulos, vemos que entre la tercera y la cuarta no hay modificaciones, que sí hubo entre la segunda y tercera edición. Asimismo, desde la segunda edición, se introdujeron consideraciones relacionadas con la ética de la investigación, así como la novedad de los métodos mixtos. La década de diferencia entre las dos primeras ediciones nos facilita identificar el período de emergencia de los métodos mixtos.

Research design (en su cuarta edición) está dividido en dos partes y contiene diez capítulos. Los primeros cuatro capítulos pertenecen a las «Consideraciones preliminares», mientras que los siguientes seis pertenecen a la parte «Diseño de la investigación» (*Designing research*). El primer capítulo («Selección del enfoque de investigación») toma en cuenta tres consideraciones para dicha selección: las bases «teóricas» (visión del mundo filosófica, tipo de diseño, método de investigación) de las que parte el investigador, su propia experiencia como investigador (más ligado a los «números» o a las «narraciones», o a ambos), y las demandas de la «audiencia». El panorama filosófico marca cuatro grandes tendencias (o «paradigmas»: postpositivista, constructivista –hermenéutico–, transformativo y pragmático). El primero se ajustará más al diseño cuantitativo (típicos diseños experimentales, basados en encuestas, etc.); los dos siguientes, al cualitativo (más ligado a lo narrativo, fenomenológico, a la teoría fundamentada, a lo etnográfico, etc.); y el último, a los diseños mixtos (convergentes, secuenciales –explicativo o exploratorio–, transformativos, etc.). Finalmente, todo esto se ajustará con algún tipo de método de investigación (cuantitativo, cualitativo o mixto).

El segundo capítulo («Revisión de la literatura») es el paso inevitable para emprender una investigación: conocer qué se ha escrito al respecto, aunque se

entiende que el uso será distinto según el tipo de enfoque (cuantitativo, cualitativo o mixto). Sin embargo, lo básico se mantiene: comenzar identificando palabras claves y, luego, acceder a bases de datos (de referencias o de texto completo). Aunque se debe llegar a identificar los libros de autores clave, se recomienda empezar por los artículos de revistas. Después, hay que plantear un «mapa de la literatura» a modo de esquema jerárquico. No hay que olvidar ser respetuosos con las forma de extraer y emplear las referencias bibliográficas; por ejemplo, se debe utilizar las normas de estilo de la APA. Con respecto a la información que se debe extraer, lo mínimo incluye el problema de investigación, las preguntas, las técnicas de recolección de datos y su análisis, así como los resultados finales.

El tercer capítulo («Uso de la teoría») explica aquello mencionado previamente: que el uso de la literatura (teoría) es distinto según el enfoque elegido. Así, para un estudio cuantitativo, el énfasis estará puesto en la explicación o la predicción, por lo que se enfatizará en las variables y sus relaciones para responder a sus preguntas de investigación y sus hipótesis; esto será distinto en una investigación cualitativa. En cambio, una mixta tendrá, más bien, el sentido de un marco (*framework*), que puede variar entre uno más vinculado a la Ciencia Social o más hacia lo transformador.

El capítulo cuatro («Estrategia de escritura y consideraciones éticas») cierra la primera parte del texto. De hecho, el punto de las «consideraciones éticas» ha sido el más trabajado en comparación con la edición anterior. Mientras que las estrategias de escritura giran en torno al continuo perfeccionamiento de la redacción (teniendo en cuenta auditorios distintos y formatos distintos según el tipo de investigación –cuantitativo, cualitativo o mixto–), los aspectos éticos giran en torno al concepto de anticipación. La anticipación a las cuestiones éticas deben estar presentes a lo largo de todo el estudio: antes de ejecutarlo (al diseñar), al comenzar el estudio propiamente, durante la recolección de los datos, el análisis de los datos, y durante la divulgación de informes y resultados. Cada uno de estos aspectos es detallado brevemente.

La segunda parte del libro se enfoca en las cuestiones prácticas, del hacer la investigación, pero siempre tomando en cuenta cómo varía esa práctica según el contexto o tipo de investigación en la cual nos movamos. De esta sección, el capítulo cinco («Introducción») es una buena recolección de recomendaciones sobre qué elementos deben estar siempre presentes en la introducción de una investigación: establecer el problema (de investigación), revisión de la literatura, identificar deficiencias de la literatura (sobre nuestro problema), identificar una audiencia y engarzar la significancia del problema con los intereses de tal audiencia, y, finalmente, exponer claramente los propósitos de la investigación. No son aspectos irrelevantes; por el contrario, se suele descuidar que no basta con exponer claramente el problema, sino que también debe ser relevante y llamativo para alguien (más allá de los propios intereses del investigador).

El capítulo seis («La declaración del propósito») es la culminación de la introducción. Para usar una frase coloquial, el propósito del estudio o de la

investigación es “la cereza del pastel”, que va luego de la introducción. Su importancia puede pasar desapercibida pero, por el contrario, es la puerta que permite comunicar a otros cuál es la idea central del estudio. Claro que la manera de comunicarlo variará acorde con el tipo de estudio –cuantitativo, cualitativo o mixto–, y que los típicos enunciados («descubrir», «desarrollar», «comprender») revelarán al tipo de investigación; asimismo, el uso de variables (sea para describir, relacionar, comparar, etc.) advertirá que se está trabajando, por ejemplo, en un contexto cuantitativo, etc.

El capítulo siete («Preguntas de investigación e hipótesis») termina de redondear el propósito de la investigación explicado antes. Esto sucede en cuanto añade las preguntas de investigación y las hipótesis correspondientes, con lo cual cierra el ciclo en el que se brinda información al lector (de la investigación) sobre su diseño. Es claro que, dependiendo del tipo de investigación, el uso de las preguntas irá variando (por ejemplo, en lo cuantitativo, esto está marcado por el uso de las variables y sus relaciones, y de la consideración de las hipótesis como «predicciones acerca de los resultados»). Para los métodos mixtos, el autor recomienda trabajar tres tipos de cuestiones –cuantitativas, cualitativas o mixtas– por separado.

El capítulo ocho («Métodos cuantitativos») trata brevemente el tema del diseño de las encuestas (para lo cual será clave entender temas como muestras, variables, instrumentos, etc.) y de los diseños experimentales (preexperimento, cuasiexperimento, experimento verdadero). También, se aborda ligeramente el tema de la validez, así como del análisis de los datos. Por su parte, el capítulo nueve («Métodos cualitativos») aclara las diferencias o –mejor dicho– las peculiaridades de un estudio cualitativo. Se resalta claramente el papel del entorno, el rol del investigador, el papel de las múltiples fuentes de información, el uso de análisis inductivos y deductivos, el papel (y sentido) de los participantes, la posibilidad de la emergencia (o novedad) en el diseño, así como la reflexividad y el enfoque holístico necesario por parte del investigador. Se mencionan los típicos tipos de recolección de datos (observación, entrevista, documentación, materiales audiovisuales) y se hace mención a los mecanismos de validación de la calidad de la información. Se aclara, también, mediante un ejemplo, cómo se redacta un reporte cualitativo.

El décimo y último capítulo («Procedimientos para métodos mixtos») busca explicar cómo es que lo cuantitativo se «mezcla» o se combina con lo cualitativo. Creswell parte recordando la importancia del *Handbook* mencionado, y cómo a partir de esa fecha (2003 en adelante) han aparecido múltiples publicaciones y estudios que han incorporado los métodos mixtos de investigación. Como se podría suponer, también, en esta proliferación pudo y puede haber cierto grado de controversia, por no decir de confusión. En ese marco, el autor propone tres diseños básicos para los métodos mixtos: paralelo convergente, secuencial explicativo y secuencial exploratorio. Además, el autor añade que hay diseños avanzados y menciona tres: incrustado o embebido (*embedded*), transformativo, y multifase.

Cabe mencionar que cada uno de los capítulos se cierra con un resumen breve, así como con ejercicios propuestos y lecturas adicionales. A lo largo de los capítulos, también, hay muchos ejemplos que hacen la lectura ligera y agradable, tanto así que pareciera que el presente texto estuviera pensado para el autoaprendizaje. En este sentido, se entiende su carácter de texto introductorio. Como mencionamos, es claro que el autor busca que esta «introducción» sea una preparación para su *Designing and conducting mixed methods research* (2011), en el cual se explora mucho más sobre el tema de los diseños mixtos, la recolección de los datos, etc. En este sentido, por ejemplo, en el capítulo dedicado a los métodos cuantitativos, no enfatiza lo suficiente en análisis complejos.

En resumen, el texto que nos ofrece Creswell es claro y sencillo, y una buena introducción para los métodos mixtos. Es claro suponer que, a estas alturas del siglo XXI, la absurda polémica que enfrentaba a los métodos cuantitativos contra los cualitativos ya ha sido superada. Hoy la meta, más bien, es superar la controversia propia de la emergencia de una gran cantidad de investigaciones que se reclaman como «mixtas» (al menos, tal como se pueden leer y conocer en revistas académicas del extranjero). En este sentido, es importante el aporte de Creswell (y de otros autores) para clarificar los diseños mixtos.

Referencias

- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage¹.
- Tashakkori, A., y Teddlie, Ch. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral Research* (1ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- _____. (2010). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

1. Este es el texto que el autor recomienda para sus seminarios.

Revista Peruana de Investigación Educativa

Número 7 / 2015

Artículos

Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio
Lucía Ginocchio, Susana Frisancho y María Isabel La Rosa

Ausentismo docente en Perú: Factores asociados y su efecto en el rendimiento
Gabriela Guerrero y Juan León

Cuestionamientos a una mirada individualizada del fracaso escolar:
Reflexiones a partir de un estudio en seis escuelas del Callao
Vanetty Molinero Nano

El tránsito de la escuela pública a la escuela privada en el sector emergente de Lima Metropolitana:
¿Buscando mejor calidad?
Pilar Sanz

La universidad privada en la construcción de subjetividades juveniles emprendedoras
Leonor Lamas Zoeger

Asociación entre el tipo de gestión escolar y el rendimiento de los estudiantes en zonas urbanas
Alejandra Miranda

Reseñas

Wyman, L. T., McCarty, T. L. y Nicholas S. E. (Eds.) (2014). Indigenous youth and multilingualism: Language identity, ideology, and practice in dynamic cultural worlds. New York: Routledge
Frances Kvietok Dueñas

Creswell, J.W. (2014). Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4a ed.).
Thousands Oaks, CA: Sage.
Martín Garro

